Licenciatura en Intervención Educativa

HACIA LA INTERVENCIÓN EN LA COMUNIDAD

Elaboraron:
Rosa Becerril Godínez
Olga Luz Jiménez Mendoza
José Manuel Vargas Cruz

ENERO DE 2006

TABLA DE CONTENIDOS

PROGRAMA SINTÉTICO

HACIA LA INTERVENCIÓN EN LA COMUNIDAD

LÍNEA: **EDUCACIÓN INCLUSIVA**
Campo de Competencia: **INTERVENCIÓN**
Semestre: 8 º
Carácter: Obligatorio
Créditos: 8

PRESENTACIÓN

Este curso pertenece a la Línea Específica de Educación Inclusiva de la Licenciatura en Intervención Educativa 2001. Se ubica en el octavo semestre y tiene un valor de 8 créditos. Mantiene estrecha relación con el curso "Intervención en la comunidad".

Introduce al estudiante a la intervención en el ámbito de la comunidad para que desarrolle competencias relacionadas con el apoyo y adaptación de estrategias que faciliten la integración de las personas y grupos relacionados con necesidades educativas específicas a su comunidad.

Aunque la competencia enfatiza la integración de saberes y el saber ser y convivir, el curso se caracteriza por ser teórico-práctico, ya que requiere de habilidades para la recuperación y organización de información proveniente de la comunidad, así como de la indagación en textos teóricos que permitan contrastar la realidad, para ordenarla y explicarla de la mejor manera posible.

Consiste en que el alumno se incorpore, e incorpore a las personas y grupos relacionados con Necesidades Educativas Específicas a diferentes espacios comunitarios, promoviendo la aceptación e inclusión de las diferencias aún segregadas o excluidas.

De esta manera, los contenidos básicos hacen referencia: a la identificación de espacios comunitarios para la incorporación de los profesionales, personas y grupos relacionados con NEE específicos; la elaboración de un diagnóstico socioeducativo que permita aclarar las necesidades educativas específicas; y finalmente, la adaptación o el diseño de estrategias que permitan incorporar a personas y grupos relacionados con NEE a grupos comunitarios existentes.

COMPETENCIA

Realizar diagnósticos socioeducativos, tanto en los grupos comunitarios formales, como informales, para conseguir de ellos la incorporación democrática de las personas con Necesidades Educativas Específicas.

PROPÓSITO

Intervenir en espacios comunitarios, para incorporar personas y grupos relacionados con necesidades educativas específicas, a los espacios sociales de su comunidad.

CONTENIDOS

BLOQUE I. COMUNIDAD INCLUSIVA: FACTOR DE DESARROLLO DE LAS PERSONAS Y DE LA COMUNIDAD A LA CUAL PERTENECEN

Se trata de identificar las características de los grupos comunitarios formales e informales vistos como espacios de educación inclusiva.

Temáticas:

- Identificación de los espacios comunitarios.
- Características de los grupos formales e informales.

BLOQUE II. DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO

Se pretende identificar las necesidades socioeducativas concretas para poder producir proyectos de intervención pertinentes.

Temáticas:

- Identificación de necesidades
- Factibilidad de proyectos

BLOQUE III. INCOPORACIÓN A GRUPOS COMUNITARIOS EXISTENTES

Se pretende proveer la autogestión de las personas con Necesidades Educativas
Específicas para hacer menos difícil su incorporación a los grupos existentes.

Temáticas:

- Estrategias de intervención en los grupos existentes para la incorporación de las personas con NEE

- Apoyo a la autogestión para la incorporación de las personas con NEE a los grupos existentes

BLOQUE IV. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA
Se centra este bloque en las estrategias específicas para la incorporación de estas personas a los grupos y comunidades existentes.
Temáticas:
- Diseño de la estrategias para la incorporación de las personas con NEE a los grupos comunitarios existentes

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS
El contenido del curso nos remite a situaciones prácticas, donde el alumno deberá elegir entre diferentes grupos formales e informales existentes dentro de la comunidad, aquél que brinde la posibilidad de intervenir, para favorecer la comunidad inclusiva.

"Hacia la Intervención en la Comunidad", recupera del Área de Formación Inicial en Ciencias Sociales, los cursos "Identidad y Cultura" y "Paradigmas de investigación Cualitativa"; de Área de Formación Profesional en Educación, "Diagnóstico Socioeducativo" del tercer semestre. Es importante sugerir a las personas interesadas en este ámbito de intervención, cursar los afines que ofrecen otras Áreas Específicas como: "Interculturalidad" y "Educación de Jóvenes y Adultos".

Es importante que durante el curso, tenga siempre como referencia la información del primer bloque referida a la identificación de los espacios comunitarios reales, para ser tratados como propone el desarrollo de bloques.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Considerando la competencia a desarrollar en este curso, las evidencias de desempeño son:
- Identificación de los espacios comunitarios
- Elaboración de un diagnóstico socioeducativo
- Diseño de una estrategias para proyectar una comunidad inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

Ander Egg, Ezequiel (1978). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. 8ª edición. Buenos Aires: Editorial Humanitas. 190 pgs.
Arvon, Henri (1982). La autogestión. México: Fondo de Cultura Económica. 168 pgs.
Barreiro, Julio (1979). Educación popular y proceso de concientización. 6ª edición. México: SigloXXI editores. 161 pgs.
Benedet, M.J. (1999) Calidad de vida, calidad de servicio. 1.Analizando la calidad de vida. Madird. California Departament of Developmental Services. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
Biro, Carlos E. (1980). No todos los pobres son iguales. Un método psicológico para el trabajo de comunidad. México. Editorial Diógenes. 87 pgs.
Castro, María Clemencia (1993). La Psicología, los procesos comunitarios y la interdisciplinariedad. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
Cueli, José (1980). Dinámica del marginado 1. Teoría psicosocial del marginado. México: EditorialAlhambra Mexicana. 92 pgs.
Montero Maritza (Coordinadora). (1994). Psicología Social Comunitaria. Guadalajara:Universidad de Guadalajara.
Munné, Federico. (1979) Grupos, masas y sociedades. Barcelona. Editorial Hispano Europea.
Redondo Rojo, Josu. (1999) Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social. Bilbao. Ediciones Mensajero.
Villoro, Luis (2001). De la libertad a la Comunidad. México: ITESM y Planeta, colección Ariel.
Villoro, Luis (1999). El Poder y el Valor: la comunidad. México: Revista Christus, no. 712,mayo-junio.

BLOQUE I

COMUNIDAD INCLUSIVA: FACTOR DE DESARROLLO DE LAS PERSONAS Y DE LA COMUNIDAD A LA CUAL PERTENECEN

EL ESCENARIO DE LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA[1]

Antonio Ismael Lapalma[2].

I. INTRODUCCIÓN.

Desde el punto de vista de la psicología comunitaria la intervención social comunitaria hace referencia a procesos intencionales de cambio, mediante mecanismos participativos tendientes al desarrollo de recursos de la población, al desarrollo de organizaciones comunitarias autónomas, a la modificación de las representaciones de su rol en la sociedad y sobre el valor de sus propias acciones para ser activo en la modificación de las condiciones que las marginan y excluyen (Chinkes, Lapalma, Niscemboin, 1995).

Se desarrollan en un escenario social que el psicólogo comunitario debe construir para la comprensión de las "multifacéticas condiciones en las cuales se expresan las conductas en diversas condiciones ambientales" (Werstergaard, Kelly, 1992:36) y que permita la contextualización de las intervenciones que son parte de "un contexto social multideterminado, multiestructurado y de múltiples niveles" (Werstergaard, Kelly, op.cit: 41).

La comprensión de la diversidad de los aspectos que constituyen un escenario social comunitario facilita el diagnóstico del mismo, el análisis de sus contenidos y el establecimiento de cursos de acción alternativos que son implementados mediante la asociación voluntaria entre la población y equipos técnicos, a través de procedimientos grupales que amplían la percepción crítica de la realidad.

Así "el papel de los expertos profesionales es entonces meter la reflexividad de los contextos en las preguntas de los expertos animadores (dirigentes), a través de las expresiones de los expertos vivenciales (bases) (Villasante, 1998,31). La reflexión de la realidad se instala en situaciones concretas y en su dimensión histórica. Los siguientes aspectos han sido considerados para la construcción del escenario de la intervención comunitaria :

1) Las necesidades sociales,
2) La diversidad de formas organizativas que surgen para modificarlas y
3) La interacción con otros actores sociales en un medio ambiente determinado.

El reconocimiento de que estas relaciones se estructuran en un contexto histórico, político, económico y social determinado. La existencia de racionalidades específicas que representan a la diversidad de actores sociales. Entre ellas se destacan la política, la técnica, la burocrática y la correspondiente a la población.

Este escenario social complejo, turbulento, es el ámbito de procesos participativos en sus manifestaciones social, política, comunitaria y ciudadana, de articulación y de confrontación entre actores sociales.

II. DESARROLLO DE SUS COMPONENTES.

a. Las necesidades sociales.

Las necesidades sociales han sido estudiadas desde una variedad de perspectivas: como carencias y potencialidad (Max-Neef, 1993); como insatisfacción percibida (Montero, 1991); como un sistema triádico: deseo, necesidad, carencia (Heller, 1996); y como capacidades para funcionar (Amartya Sen, 1995).

Por la facilidad de operacionalizar y abordar las necesidades sociales en las distintas etapas del trabajo comunitario (involucramiento, diagnóstico, planificación participativa, organización comunitaria y evaluación) se considera para este trabajo la siguiente clasificación de necesidades: subsistencia, identidad, libertad, ocio, creación, participación, entendimiento, afecto y protección (Max Neef, 1993)[3]. Las necesidades humanas conforman un sistema, en el cual no pueden establecerse criterios de jerarquías dado que se expresan a través de simultaneidades, complementariedades y compensaciones (Max Neef, op.cit: 37). Las necesidades son carencias pero también potencialidades, en tanto recursos que movilizan a las personas.

A la clásica relación entre necesidad y recursos incluye la noción de satisfactor como la "modalidad dominante que una cultura o sociedad imprime a las necesidades (Max-Neef, op,cit: 44), siendo este el aspecto más dinámico de la propuesta.

---

[1] Tomado de: Revista de Psicología de Universidad de Chile. Dpto. de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Vol. X. Nro2. 2001. Anuario Comisión de Psicología Comunitaria. XXVII Congreso Interamericano de Psicología. SIP. 2001. Santiago de Chile. Pp 61-70

[2] Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria. Carranza 1979 (1414) Ciudad de Buenos Aires. Argentina. Telefax 54-11-4775-3601. E-mail: lapalma@ciudad.com.ar

[3] Esta propuesta, conocida como "Desarrollo a Escala Humana", considera al desarrollo social y las necesidades como componentes de una ecuación irreductible. (Max-Neef, 1993:33). Las ideas se originan en el Proyecto GPID: Goald, Process and Indicators of Development Proyect", iniciativa internacional y multiorganizacional que estudiaba alternativas de desarrollo al nuevo orden internacional.

Los satisfactores son formas organizativas, prácticas sociales, espacios, valores, modelos políticos, históricamente constituidos y su identificación permite el diseño de estrategias sinérgicas de intervención en el campo de las necesidades sociales. En el cuadro No. 1. **Satisfactores. Caracterización**, se muestra la diversidad de los mismos.

Otro de los aportes es el reconocimiento de que las necesidades, los satisfactores y los bienes tienen tiempos y ritmos diferentes. "Las necesidades cambian con la aceleración que corresponde a la evolución humana; los satisfactores tienen una doble trayectoria; por un lado se modifican al ritmo de la historia, por el otro se diversifican según la cultura. Los bienes tienen una triple trayectoria:

1) se modifican al ritmo de las coyunturas,
2) se diversifican dentro de la cultura y
3) lo hacen también de acuerdo con los estratos sociales. Estos aspectos cambian con velocidades diversas (Max Neef, op.cit.; 49).

b. Las organizaciones.
El interés por las organizaciones ha estado vinculado a organizaciones más complejas y antiguas como la administración, las empresas, las prisiones, las escuelas, hospitales, las organizaciones militares, los sindicatos. Y todas ellas poseen un grado de desarrollo organizacional e historia que le es específica. Se distinguen por una estructura diferenciada horizontal y vertical, lo cual ordena un sistema de roles asignados, y su tendencia es a la burocratización (Mayntz, 1967:27).

Cuadro No. 1. Satisfactores. Caracterización según Max Neef

Satisfactores	Características
Violadores o destructores	A mediano plazo aniquilan la posibilidad de su satisfacción y, por sus efectos colaterales, impiden la satisfacción de otros, son impuestos. Ej. Censura.
Pseudo-satisfactores	Producen una falsa sensación de satisfacción, pueden aniquilar la necesidad que pretenden satisfacer. Son inducidos. Ej. Sobreexplotación de recursos ambientales.
Inhibidores	Sobresatisfacen, pero dificultan la posibilidad de satisfacer otras necesidades. Están ritualizados. Ej. Aula autoritaria.
Sinérgicos	Satisfacen a una y estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras. . Ej. Lactancia materna.
Singulares	Apuntan a la satisfacción de una sola necesidad, siendo neutros de otras. Ej. Planes alimentarios.

Para este autor las organizaciones más pequeñas, con poca interna, estructuradas por lazos familiares o de comunidad, de cercanía geográfica, donde el trabajo es una forma de vida, más que un desempeño de funciones delimitadas, no entran en la categoría de organizaciones.

Sin embargo en el ámbito comunitario se observa una diversidad de organizaciones, que tienen complejas formas de funcionamiento, que fueron reconocidas por numerosos autores tales como las estrategias de sobrevivencia (Bartomé, 1981) que funcionan como el conjunto de procedimientos, selección y utilización de recursos para la satisfacción de necesidades, o como redes de ayuda mutua (Aguirre, 1981), o los recursos que implica la pertenencia a una red de interacción social en el renovado concepto de capital social (Portes, 1999).

Katz y Kahn (1981) sistematizan la diversidad de modelos organizacionales que dan cuenta de estos procesos y señalan que en las organizaciones comunitarias pueda darse una combinatoria de estos tipos.

- Organizaciones que poseen una estructura poco diferenciada, surgen por estímulo o influencia del medio, para resolver problemas comunes de sus integrantes. Las tareas se realizan basadas en la cooperación y solidaridad (todos hacen de todo). La estructura está basada en valores y expectativas compartidas y el principio de autoridad está centralizado en un liderazgo personalizado.
- Además de las necesidades comunes observadas en el párrafo anterior, en la estructura aparecen diferenciaciones internas, originadas por aspiraciones personales, por aprendizaje social o por capacidades individuales para resolver nuevas demandas del medio ambiente. Los objetivos, así como las reglas de funcionamiento, comienzan a ser explicitadas. La autoridad es una función diferenciada coexistiendo a veces con el liderazgo personalizado.
- Presentan una mayor complejidad; sus objetivos y normas están escritos para todos los integrantes, la división del trabajo está basada en roles y funciones y la autoridad es un rol. Aparecen mecanismos de coacción para el cumplimiento de las normas y reglas.

Para estos autores las organizaciones, los movimientos comunitarios y los grupos de voluntarios se basan en los dos primeros mecanismos, más que en el tercero. En el cuadro No. 2 - **Diversidad Organizacional**, se señalan los aspectos considerados (objetivos, autoridad, división de trabajo y normas) y la posibilidad de múltiples combinaciones entre ellos.

Cuadro Nro. 2. Diversidad organizacional.

Aspectos	I	II	III
Objetivos	Implícitos	Explícitos	Escritos
Autoridad	Liderazgo personalizado	Según tarea	Función
División del Trabajo	Cooperativo y solidario	Roles iniciales y por tarea	Roles y funciones
Normas	Afectivas	Explícitas	Escritas

La utilización y la combinación de estos aspectos son importantes para el diagnóstico de las organizaciones comunitarias, para evitar modelos normativos o ideales de las organizaciones. Merece especial atención este señalamiento dado que, en la década del 90, surge una revalorización del rol de la sociedad civil bajo el nombre de "tercer sector" y de sus organizaciones de base, con el riesgo de que las organizaciones comunitarias queden atrapadas en las "miradas" de las de tipo III, como modelos de eficacia y eficiencia a los cuales arribar, excluyendo o minimizando de esa manera la capacidad organizativa y de movilización que poseen las que transitan por distintas combinatorias entre los tipos I y II.

La población, a través de esta diversidad de formas organizativas, interactúa entre sí e intenta satisfacer las necesidades sociales, en un espacio social y territorial correspondiente: el campo de la participación comunitaria. Esta heterogeneidad de organizaciones se inserta en un espacio histórico, social y económico específico, al cual denominaremos: medio ambiente.

c. El medio ambiente.

Hace referencia al espacio histórico, político, socio económico y cultural caracterizado por la existencia de actores sociales[4], a quienes referiremos como personas, grupos, instituciones cuyo comportamiento está orientado por sus intereses y ejercen mecanismos de influencia en su defensa.

El medio ambiente es un espacio de ejercicio de posiciones de poder. "El poder es una relación: no se puede desarrollar más que a partir del intercambio de los actores comprometidos en una determinada relación, pues en la medida en que toda relación entre dos partes supone intercambio y adaptación entre ambas, el poder está inseparablemente ligado a la negociación: es una relación de intercambio por lo tanto de negociación." (Croizier, Friedberg, 1990:56).

El medio ambiente es un espacio social y territorial conflictivo: los actores sociales se articulan, establecen mecanismos de cooperación, alianza, confrontan y negocian.

De una mirada más amplia entre la población, sus necesidades, las organizaciones y la trama multiorganizacional, surgen los procesos de participación social orientada a la gestión de intereses sociales (Sánchez, E., 1994) que incorpora a la política, a través de la representación por medio de estructuras partidarias, comunitarias (necesidades sentidas y legitimación) y ciudadanas (defensa de intereses personales, mediante organizaciones o aspectos jurídicos de carácter general).

Podemos sintetizar los siguientes aspectos básicos del medio ambiente, conflictividad, poder y posibilidades de ejercer influencia activa para modificarlo.

c. El Contexto.

Los aspectos estudiados, las necesidades sociales, las organizaciones y el medio ambiente, los procesos participativos, las racionalidades existentes se hallan insertos y muchas de las veces determinados por un espacio histórico, económico y social, mucho más abarcador, que ejerce influencia y al que no es posible modificarlo. Lo denominaremos el contexto:

Cuando es posible su modificación, para su operacionalización, en el marco de este trabajo lo llamaremos medio ambiente. A modo de ejemplo: un programa de ajuste económico, para la mayoría de la población, es un determinante de sus condiciones de vida. Para los grupos económicos, que pueden imponer condiciones, ejercer su influencia en el programa, es su medio ambiente. Si la población, a través de la movilización, la protesta, por la construcción de movimientos sociales o a través de la organización política puede ejercer influencia y modificarlo, la situación de contexto se ha transformado en una situación del medio ambiente. Esta diferenciación es de capital importancia en los procesos de planificación estratégica.

Es posible señalar dos espacios-contextos: el primero, "externo", que podría estar representado por la "globalización", y que señala la adopción generalizada y triunfante del "discurso neoliberal "[5], una transnacionalización y volatibilidad del capital, facilitado por la revolución tecnológica de las comunicaciones y la informática.

---

[4] "Sujetos individuales o colectivos que, en una situación dada, controlan o manejan recursos suficientes que les permiten ejercer algún grado de influencia sobre los elementos que conforman dicha situación. Pueden ser recursos económicos y financieros, la información, el conocimiento y las tecnologías, la capacidad de convocatoria y de movilización, la capacidad de posicionamiento, relación y articulación, la capacidad de gestión.

En el segundo de estos espacios cercanos aparece la reforma del Estado (achicamiento), los programas de ajuste estructural de la economía, la desregulación, la apertura económica las privatizaciones, la deuda externa y su influencia en el medio ambiente: desempleo, flexibilidad laboral, creciente pobreza y la exclusión social y los efectos psicosociales de la misma.

La exclusión social se refiere por un lado a la situación experimentada por los individuos (privación económica y aislamiento social) y por otro, a un proceso social, que aparece como la fragmentación social, los dualismos (pocos ricos muy ricos y muchos pobres muy pobres) y la ruptura de la cohesión social. (Figueroa, Altamirano, Sulmont, 1996).

Un grupo social se considera excluido cuando no se le permite participar de algunas relaciones del proceso social que considera valioso. Implica una reducción global del control que una sociedad ejerce sobre los riesgos sociales.

La exclusión abarca tres dimensiones: **económica** (cuando los sujetos no pueden o no cuentan con los medios para participar de los procesos productivos); **política**: referida al ordenamiento político institucional que regula el ejercicio del poder, establece normas, deberes, garantiza derechos y la participación activa en lo que llamamos ciudadanía (educación, salud básica, seguridad social) y cultural, que corresponde a los códigos, valores y aspiraciones mediante los cuales las personas se comunican entre sí, interpretan la realidad y orientan su práctica, que se transmite a través de las relaciones primarias, la educación, la religión y los medios de comunicación.

IV. ACERCA DE LAS RACIONALIDADES EXISTENTES.

Observamos cuatro racionalidades básicas; la política, la técnica; la burocrática y de la de la población y que poseen: una cosmovisión del escenario de la intervención y de actores sociales presentes en él. Tienen diferentes lenguajes para expresarse, valores, metodologías, sus normas, tiempos, para la obtención y verificación de resultados, y formas de organización y control de los recursos.

No es propósito de esta presentación hacer un análisis de otras racionalidades correspondientes a otros "actores sociales", que en un análisis particular de un escenario pudieran realizarse[6].

La racionalidad política, cuya lógica es la acumulación del poder, con sus códigos, valores de la realidad, mecanismos de control. El decisor político requiere de resultados y que estos sean "visibles" en el momento político adecuado (costo de oportunidad)

Si bien no existe un modelo único de racionalidad política uno de los extremos son estilos de conducción "clientelar", como medio de vinculación con la población, en el otro es un modelo participativo[7].

La racionalidad técnica con sus teorías y metodologías que fundamentan "encuadres de trabajos", son los fundamentos "científicos”, que demandan el mayor tiempo posible para la elaboración de diagnósticos y el diseño de las propuestas.

La racionalidad burocrática, con sus tiempos administrativos, con rutinas y estilos aferrados a las normas, poco comprometidos y con resultados que a veces desconoce.

La racionalidad de la población con sus representaciones de la sociedad, de sí misma, con sus estrategias de relacionamiento y de obtención de recursos[8].

Estas racionalidades, a veces son, complementarias, otras fragmentadas o en otros casos enfrentadas entre sí, generando un ámbito complejo, turbulento y con alto grado de incertidumbre que modo de las imágenes de un "caleidoscopio" nos muestran "escenarios" dinámicos y cambiantes para el desempeño del psicólogo comunitario.

---

[5] Rebellato I. La dimensión ética de los procesos educativos, en Cruzando Umbrales. Aportes uruguayos a la Psicología comunitaria. Luis Jumenes (compilador) Roca Viva. Montevideo.1998. Señala "el neoliberalismo forma parte de un proceso de mundialización llevado adelante por el capitalismo como respuesta a su propia crisis estructural. No sólo es un modelo económico, sino portador de una visión más totalizante articuladora de la dimensión económica, política y cultural. Desde la perspectiva de la cultura tiene un poder de penetración y de conformación que lleva el siguiente mensaje: 1) Competividad y exclusión al postular al mercado como el orden natural, la exclusión del sistema es presentada como bajo las exigencias de la integración mundial capitalista, de la reforma educativa capacitando mano de obra para el nuevo mercado según sus condiciones, el impulso de las políticas sociales de corte compensatorio y los procesos de descentralización que no suponen transformaciones de estructuras injustas, 2) el predominio de la racionalidad instrumental, el valor de la eficiencia y la primacía de lo tecnocrático y 3) la cultura de la desesperanza integrada por la desmovilización, el sometimiento, la frustración y la imposibilidad de una lectura crítica de la realidad.

[6] Para el caso de utilizar al escenario como herramienta de diagnóstico, la aplicación de técnicas específicas como el “test de actores sociales” u otros similares permite identificar con precisión la racionalidad de cada actor participante

[7] Para ampliar sobre este tema es interesante el trabajo de Rodrigues, A; Velazquez,F. Municipio y Servicios públicos. Ediciones Sur. Chile. 1994. transparencia y responsabilidad

[8] Ej. Las familias de niños desnutridos, que mantienen a uno en tal situación, para poder acceder a los suplementos alimentarios. Las familias que se prestan los hijos o a las embarazadas, para ingresar en las categorías de familia numerosa, con mujer embarazada, para acceder a determinados Programas sociales

CONCLUSIONES.
Se han señalado en este trabajo los componentes del escenario social (necesidades sociales, organización, su relación con el medio ambiente). Se ha contextualizado a los procesos participativos y las relaciones entre actores sociales en un momento histórico de profunda crisis (de representación política frente al poder financiero, de fragmentación social y de modelación de la opinión pública).

Estos elementos constituyen la realidad donde se efectúan las intervenciones comunitarias que, desde la perspectiva de la psicología comunitaria, se orientan a la solución de problemas de la población mediante procesos participativos y que, mediante la reflexión, amplían niveles de concientización y generan nuevas praxis organizativas.

La discusión grupal y comunitaria de cada uno de sus componentes, la contextualización en la realidad inmediata de los grupos o en la situación de la comunidad transforman a la construcción del "escenario" en una herramienta para el diagnóstico, (análisis de problemas, causas y cursos de acción), la planificación participativa y estratégica (relaciones de poder), el diseño de alternativas de acción (procesos decisorios) y las formas organizativas que faciliten la viabilidad de las acciones, potenciando los derechos y deberes de la población y la construcción de articulaciones sociales que faciliten procesos de transformación social.

Referencias

Cardarelli, G; Rosenfeld, M. (1998).Las participaciones de la pobreza. Programas y Proyectos Sociales. Buenos Aires, Paidos.
Chinkes; S; Lapalma, A; Nicesboim,E. (1995) Psicología comunitaria en Argentina. Reconstrución de una práctica psicosocial en la Argentina, en Psicología social comunitaria. Contribuciones Latinoamericanas, Wiesenfeld,E: Sancehes Euclides. Tropykos. Venezuela.
Crozier,M; Friedberg E. (1990) El actor social y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. Alianza Editorial Mexica. México.
Figueroa ,A; Altamirano,T; SulmonT (1996). Exclusión social, desigualdad en el Perú. OIT. Lima.
GADIS-PNUD. (1997) Confines Sociales. Bs-As
Heller, Agnes. (1996).Una Revisión de las teoría de las necesidades. Paidos. Barcelona.
Katz,D., Kahn, R.(1981). Psicología Social de las Organizaciones. Editorial Trillas. .México.
Max-Neef, M (1993). Desarrollo a escala humana. Nordan-Redes Ediciones. Montevideo.
Montero, M. (1994). Procesos de influencia social conciente e inconsciente en el trabajo psicosocial comunitario. La dialéctica entre mayorías y minorías, en Montero M-. Psicología Comunitaria. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
Portes, Alejandro. (1999) Capital Social: Sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna, en De Igual a Igual, Carpio, El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales. J; Novacovsky,I. (compiladores). Fondo de Cultura Económica - FLACSO -SIEMPRO. Bs.As
Rebellato I. (1998) .La dimensión ética de los procesos educativos, en Cruzando Umbrales. Aportes Uruguayos a la Psicología comunitaria. Luis Jumenes (compilador) Roca Viva. Montevideo.
Sen,A; (1995) Nuevo examen de la desigualdad. Alianza. Madrid.
Sanchez, Euclides. (1994) Participación Comunitaria y la solución de problemas ambientales en América Latina. Conferencia presentada en el IV Congreso Nacional de Psicología Ambiental. Tenerife. 5,8 de abril.
Vicent, F; Le Clere, (1998) W. Construcción de la organizaciones ciudadanas de base, en Sostenibilidad de la Sociedad Civil. Estrategias para la movilización de recursos. CIVICUS. Colombia.
Villasante, T (1998). De las redes sociales a las programaciones integrales. Lumen/ Humanitas. Bs.As.
Westergaard, C; Kelly, J.(1998) Una epistemología contextualista para la investigación ecológica, en Psicología Comunitaria. El enfoque ecológico contextualista de James Kelly.Enrique Saforcada. (Comp). Proa. Bs.As.

POTENCIALIDADES DEL ENFOQUE DEL GRUPO SUJETO PARA LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA[9]

Lic. Maria Teresa Rodríguez Wong[10] y Dr. Armando Pérez Yera[11] *Cuba*

INTRODUCCIÓN

No es necesario insistir aquí sobre la importancia que tiene la comunidad en la vida social contemporánea. En las ciudades, donde predomina la heterogeneidad, la anonimidad, y la impersonalidad, su importancia cada vez más adquiere un rol decisivo en la búsqueda de caminos para salir de situaciones de existencia cotidiana enajenantes. En el campo cubano, por ejemplo, con el declinar de la familia campesina y la salida cada vez más intensa de jóvenes que emigran hacia la ciudad, la comunidad rural deviene un factor necesario para la realización en la vida cotidiana de las personas de su esencia sociohistórica, creadora, transformadora.

En todo el mundo, pero especialmente en América Latina desde hace más de 30 años se ha generado un profundo accionar que incorpora la comunidad como objeto de acciones interventivas. Cuba hoy no es la excepción.

En el desarrollo de la teoría y la práctica de las acciones que se ejercen sobre la comunidad, son innumerables las reflexiones y los modelos o dispositivos de intervención. Desde concepciones manipuladoras, tecnocráticas y de control, pasando por el paternalismo absoluto en que la comunidad es receptora pasiva de las acciones que se realizan en su nombre y a partir de los criterios de los organismos y sujetos interventores hasta las posiciones teórico metodológicas y epistemológicas en que la comunidad se convierte de la nada en sujeto activo de sus propias transformaciones, generando recursos propios sin el apoyo de las instancias gubernamentales, todo se ha intentado.

En ocasiones, los programas de acción dirigidos desde arriba sobre las comunidades con el objetivo de resolver los problemas de la delincuencia juvenil, el delito general, la pobreza, el desempleo, el racismo, la situación de las minorías étnicas, los barrios marginales, la situación de los indígenas, la violencia infantil, juvenil, de genero, intra y extrafamiliar, la drogadicción y el alcoholismo, no son sino "curitas", ya que no hacen más poderosa a la comunidad, al convertirlas en receptoras pasivas de las llamadas "ayudas". En estos casos, la movilización de la comunidad se cierra por cuando, desde arriba no se hace otra cosa que producir y/o acentuar la enajenación de los propios problemas de la comunidad, la apatía de sus miembros, la apatía o pérdida de la identificación comunitaria y la pérdida de la autonomía. En la mayoría de los casos, el enfoque epistemológico y teórico metodológico se fundamenta en el principio de la uniformidad u homogeneidad, que no busca otra cosa que concebir el tipo ideal general de comunidad perfecta, encasillando las comunidades concretas y reales, perdiendo la capacidad de análisis de la singularidad concreta que se expresa desde innumerables redes culturales, vínculos macros y micros, conflictos de múltiples niveles, renunciando así al principio de la complejidad y de la totalidad.

Las comunidades son sistemas vivos, actuantes. La comunidad es creada y recreada, experimentada y reexperimentada, transformada y retransformada por los hombres que en ella encuentran sus condiciones cotidianas de existencia. En la medida en que se pueda descentralizar hacia la propia comunidad, orgánicamente enlazada con la participación de los intelectuales de vanguardia, la solución de los conflictos y problemas específicos y singulares, la activación de la subjetividad comunitaria y personal, contribuirá a hacerla extraordinariamente poderosa y capaz de transformar sus propias condiciones de existencia. A la comunidad, con conciencia crítica de su existencia social, de los vínculos macros y micros que integra, de sus contextos de desarrollo y de sus propios potenciales, se le puede entregar la solución de innumerables problemas, sin que ello constituya un abandono de la responsabilidad por parte de las instancias de gobierno de garantizar una buena parte de los recursos necesarios. Pensamos en el control social, el enfrentamiento a la drogadicción y el alcoholismo, solución de problemas de empleo, mejoramiento de las condiciones materiales de vida y muchos otros.

Para que la comunidad aumente su poder sobre los procesos de su propio desarrollo, (autodesarrollo comunitario) sobre la transformación de su entorno y para que propicie el autodesarrollo de sus miembros, se hace necesario lograr el compromiso total de la comunidad en relación a todos sus problemas y esto solo se logra si los procesos de participación activa, consciente y creadora se asumen totalmente en los dispositivos de intervención comunitaria. De lo anterior se desprende el esfuerzo epistemológico, teórico y de acciones que el GEDCOM ha asumido en sus ya casi 10 años de trabajo.

En la propuesta elaborada, que se considera novedosa, se eliminan los vicios de los dispositivos manipuladores burocráticos externos que dejan a la comunidad en una posición pasivo-contemplativa así como de los dispositivos en que el papel de sujeto solo lo asume totalmente la comunidad quedando el profesional-interventor en una posición

---

[9] Tomado de la página: Psicología científica.com http: //www. psicologiacientifica.com /publicaciones /biblioteca /articulos /ar-mrodwong 01.htm. 21 de octubre de 2005.

[10] Facultad de Psicología. UCLV

[11] Facultad de Ciencias Sociales. UCLV

pasivo-contemplativa. Como dice el refrán "una mano lava la otra y la dos lavan la cara". Intentemos reflexionar ahora, sobre el potencial heurístico del dispositivo grupal conocido como "grupo sujeto" para lograr el desarrollo de una praxis de intervención comunitaria que propicie el autodesarrollo de las comunidades.

DESARROLLO

La intervención comunitaria. Entre las prácticas científicas de naturaleza emancipatoria, se encuentra la investigación acción participativa, y enmarcadas en ella ciertas corrientes o tendencias que se asumen en el trabajo comunitario, entre ellas algunas de las más recientemente integradas a la Psicología Comunitaria, en especial en América latina, porque proponen "una participación desalienante, conscientizante y socializadora como modo de contrarrestar los efectos ideológicos enajenantes de estructuras dependientes" (Montero. M, 1989).

En el proceso de desarrollo por el que ha transitado esta disciplina científica (la Psicología Comunitaria) se han ido consolidando, a partir de la revisión crítica de algunas teorías y presupuestos (como los de Fals, Borda, Paolo Freire, Pichón Riviere, entre otros) una epistemología básicamente "desenajenante", liberadora, emancipatoria, centrada de manera particular en la práctica del trabajo comunitario, con el objetivo de "socializar, como medio de generar conductas que respondan a una proyección activa del individuo en su medio ambiente social" (Montero. M, 1989).

Algunos de los principios básicos que rigen esta práctica científica, ilustran claramente su intención emancipatoria y autodesarrolladora:

1. Promover la autogestión, el autodesarrollo de los sujetos que constituyen el área de estudio: El "objeto" estudiado es entendido también como sujeto estudiante, se establece una relación de comunicación horizontal entre los participantes de la investigación, sujeto y objeto de la investigación se identifican de manera que todos se integren al proceso de obtención de conocimientos y de transformación de la realidad en función de sus propias necesidades y recursos.
2. El centro de poder "cae" en la comunidad: El protagonismo de las acciones, las necesidades que se focalizan, etc, están determinadas en lo fundamental por los propios sujetos que pertenecen al campo de acción. El investigador tiene como objetivo fundamental que la comunidad adquiera conciencia de su situación y sus necesidades, asumiendo además el control del proceso de transformación que en función de ello pueda generarse.

Resulta necesario, para adentrarse en el conocimiento de este tipo de práctica científica (la práctica comunitaria), esclarecer qué se entiende por *comunidad*. Aunque lógicamente (por lo reciente de la constitución de esta rama científica, por lo complejo de su objeto, y hasta por pertenecer a las ciencias sociales, donde resultan atípicos los criterios aceptados por todos) existen diversas concepciones al respecto, no obstante existen también criterios más o menos aceptados por aquellos que se identifican con los modelos participativos de investigación en esta disciplina, que al tener entre sus principios epistémicos, la unidad entre teoría y praxis, ha dedicado no pocos esfuerzos a definir su objeto de estudio: *la comunidad.*

Como definición conceptual, esta categoría se ha trabajado más desde la sociología (una de las características que distinguen al trabajo comunitario como nueva práctica científica es la tendencia a la transdisciplinariedad) reportándose (M. Tovar) que la mayoría de las representaciones conceptuales coinciden en señalar tres componentes distintivos:

1. Lugar, espacio, ecología compartida.
2. Interacción social, referida a la estructura sistémica que la integra.
3. Componente sociopsicológico o sociorelacional.

De manera más específica, la sociología marxista considera las comunidades como elementos fundamentales de la estructura social, deviniendo a su vez formaciones sociales complejas con relativa independencia, constituida en torno a vínculos económicos, políticos y sociales en relación a la actividad vital de la población que la compone. (Osipov. G y col, 1988. Citado en M. Tovar).

Desde la Psicología la categoría comunidad tiene sus especificidades, de gran valor heurístico para la definición de la Psicología Comunitaria como rama de la ciencia psicológica.

Aunque se compartan las conceptualizaciones hechas desde la sociología, la Psicología hace énfasis en entender la comunidad no solo como un nivel de inserción social concreto, sino como "un proceso instituyente de la subjetividad que allí se genera, desarrolla y expresa. (M. Tovar), de ahí que desde la Psicología comunitaria se manejen conceptos de comunidad tales como: "unidad social histórico concreta (lo cual implica que debe ser analizada desde su lugar en la sociedad específica que la atraviesa) que se constituye con relativa independencia de la sociedad, lo cual la singulariza. Conformada por un grupo relativamente estable de personas, que desarrollan y participan de una práctica social concreta en torno a determinadas esferas de su cotidianeidad, de manera que esta práctica encierra dimensiones materiales y relacionales, pues demanda el establecimiento de determinados "*vínculos, y constituye la trama relacional en la que se genera, desarrolla y expresa la subjetividad que en ella se configura a lo largo de la historia individual y social de sus miembros*". (M. Tovar).

Como puede apreciarse, aunque se enmarca la estructura social que la comunidad representa, el concepto trasciende este aspecto, otorgando un lugar esencial a la subjetividad que en el espacio comunitario se genera, desarrolla y expresa, que a su vez instituye en gran medida las propias estructuras (sobretodo en cuanto a la trama relacionar, vincular) que conforman la comunidad.

De modo que serían de especial valor para la Psicología Comunitaria, las imágenes, representaciones, vivencias compartidas, en torno al *sentido psicológico* que las relaciones y prácticas cotidianas revisten para la comunidad, *la realidad psicológica que genera la singularidad de la comunidad*, y para la cual es esencial adentrarse en el sentido que los vínculos cotidianos que en ella se verifican revisten para sus miembros, entendidos desde el rol de sujetos sociales, protagonistas de la propia práctica comunitaria: "la comunidad interesa a la Psicología como espacio de conformación y desarrollo de una subjetividad social, pero no supraindividual, en tanto portada por individuos concretos. Una subjetividad que está cultural y sociohistóricamente determinada, pero que no se agota en esta dinámica estructural, y que se construye alrededor de procesos relacionales de las prácticas cotidianas de sus miembros, aunque *su esencia no es el constituir una interacción, sino una construcción subjetiva, ideal, interna***.** (M. Tovar).

Esta forma de entender la comunidad tiene su reflejo en la concepción metodológica que se asume desde la Psicología comunitaria:

1. Se incorporan los epistemas de la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), de manera que la investigación se convierte en un proceso de conocer-actuar, donde los sujetos-objeto de ella profundizan el conocimiento de su realidad (en particular de su realidad comunitaria) involucrándose además en un proceso de cambio (del cual tienen el control) para su beneficio.
2. Resulta necesario aprehender diferentes niveles de lectura en la investigación comunitaria, integrando dialécticamente el macromedio o sociedad, el micromedio o contexto específico de pertenencias concretas, y el nivel individual del sujeto como agente portador, como actor social.
3. Atendiendo a la naturaleza subjetiva que identifica al espacio psicológico que constituye la comunidad (y que es lo que interesa a la Psicología), la metodología que se utilice para su aprehensión no puede fundamentarse directamente en lo empírico observable como momento explicativo de la realidad, hay que "resignificarlo" en sistemas conceptuales, para que no pierda su sentido, y con ello su valor explicativo.
4. Estos sistemas conceptuales desde los cuales los datos adquieren su sentido explicativo, emergen de las propias vivencias, representaciones, en fin, del *sentido psicológico* que tienen para los miembros de la comunidad: es imprescindible *legitimar el valor epistemológico de la subjetividad* en su expresión concreta (lo cual significa de manera contextual, vista en sus determinaciones sociales específicas) y singular, en el sentido de lo particular, de manera que no se pierda en el espacio grupal el valor de lo singularmente configurado.
5. El valor que se otorga a lo singular desde esta metodología, implica que se estudie a profundidad no solo lo más frecuente y generalizado en la comunidad, sino que también se focalicen en ella ciertos grupos o sujetos que pueden resultar especialmente sensibles a determinadas problemáticas o necesidades dentro de la comunidad, aún cuando sus criterios o vivencias sea minoritarios con respecto al resto de la comunidad. De manera que no se sigue un criterio de selección según lo estadísticamente significativo, sino una lógica de análisis que concibe a ciertos grupos o sujetos como significativos, por el valor diagnóstico que representan y por ser también de especial potencialidad para la transformación de la comunidad.
6. Los problemas concretos abordados en la investigación no se imponen desde el investigador, deben corresponderse con la cultura, las necesidades, la particularidad de la comunidad, sin renunciar por ello a gestionar en esta "capacidades" que a movilizarla en un proceso de constante autodesarrollo.
7. La metodología utilizada tiene una intención transformadora de la realidad investigada. El conocimiento de la comunidad, sus problemas y necesidades no es un fin en sí mismo: sin obviar el valor explicativo del conocimiento, se privilegia la posibilidad de transformación, de ahí que resulte no solo difícil, sino poco útil tratar de separar de manera absoluta en este tipo de investigaciones los momentos del diagnóstico y la intervención.

Análisis institucional. El grupo sujeto. El análisis institucional surge en Francia como una corriente de las ciencias humanas, y en su desarrollo ha ido emergiendo como una propuesta de investigación acción que rebasa los marcos metodológicos para crear un sistema teórico capaz de sustentar esta nueva práctica.

Con el objetivo fundamental de descifrar (y con ello transformar) las relaciones que los individuos y grupos mantienen con las instituciones, se han creado una serie de alternativas metodológicas, enmarcadas siempre en la epistemología de una práctica liberadora, participativa.

Al entender la institución, según señalan destacadas figuras de este movimiento tales como: Lourau, Lapassade, Barbier, Castoriadis, "*una red simbólica, socialmente sancionada, donde se combinan en proporciones variables un componente funcional y uno imaginario*" , y al definirla no como un nivel, sino "presente en todos los niveles de una formación social, punto de articulación entre los grupos, las formas sociales denominadas organizaciones y el Estado" (Lapassade, 2000), se infiere que las variantes metodológicas que se utilicen para trabajar en y con ella, tendrán que aprehender de manera dialéctica, lo macro y lo microsocial.

El análisis institucional es en sí un vuelco epistemológico, centrando sus fuerzas no solo en conocer las organizaciones sociales, sino fundamentalmente en cuestionar las instituciones que la contienen. De ello se entenderá que en el análisis institucional **institución** no puede ser sinónimo de organización. Generalmente la institución (por equipararla al término organización) es concebida desde una perspectiva racional, bajo el ángulo económico-funcional, ya que estas cumplen funciones vitales, sin las cuales la existencia de la sociedad es inconcebible. Pero desde el análisis institucional no se puede comprender la institución reduciéndola a este rol, se necesitan, además de la perspectiva racional, otras perspectivas:

1. La *perspectiva simbólica*, la manera de ser bajo la cual se da la institución, una dimensión que expresa en el momento de la singularidad de la institución las significaciones de una tensión dinámica, la producción\reproducción social que realiza la conflictiva y siempre inacabada dialéctica instituido- instituyente.
2. Lo *imaginario* en la institución, que designa lo "inventado", el proceso a través del cual unos símbolos se cargan o son investidos de otras significaciones (ya sea por invención absoluta o por desplazamiento de sentido), constituyéndose entonces como un sistema de significados.

Para distinguir entonces la institución de la organización (privilegiada por las concepciones organizacionales occidentales) que ella produce, y que sin embargo ya la estructura, *es en la temporalidad de su devenir, y en la creación de sus dimensiones imaginarias y simbólicas, que la convierten en inconsciente político de la sociedad, donde se necesita buscar con más profundidad.*

Para cuestionar las instituciones, el analista institucional lo hace interrogando acerca del sentido de los fenómenos sociales, viendo en los individuos disconformes, en los grupos marginales, los productores de sentido de la sociedad, trabajando a fondo con ellos, no con el objetivo final de conocer para luego modificar "asistencialmente" (manipulando en función de intereses ajenos muchas veces a los propios sujetos) sino tratando de que sean los sujetos quienes, a partir del conocimiento de la organización desde nuevas perspectivas, que apunten más a la institución, al cuestionamiento de los fenómenos de poder, del orden establecido, de el interjuego de fuerzas que subyacen a la organización, de la legitimación de su situación en la organización, de sus necesidades y potencialidades, y de la implicación en su organización, se conviertan en sujetos de su praxis.

Esta práctica tiene, sí, un carácter de transformación, esencialmente revolucionario, pero en función de transformar las instituciones (y la sociedad en general) por la acción autónoma de los sujetos que la conforman, en consonancia con la teoría marxista de la sociedad y del carácter social de la esencia humana.

Una de las alternativas metodológicas creadas por el Análisis Institucional son los Grupos sujetos, que contienen en su concepción los principios epistemológicos del Análisis Institucional.

En esta tipo de grupo "no basta con darles la palabra a sus miembros, es preciso crear las condiciones para un ejercicio total, casi paroxístico, de esa enunciación" (F. Guattari, 1981). La libertad y autonomía caracteriza el quehacer de este dispositivo de investigación: el grupo sujeto es esfuerzo, revolución, perseverancia, se separa del colectivo dominado y tranquilo, es sujeto de su praxis, su fuerza fundamental es la creación (Barbier, 1985).

Otra de las peculiaridades de este grupo es que las técnicas de trabajo con él, tributan al objetivo fundamental (necesariamente asumido por todos) de emprender un proceso de conocimiento encaminado a que sus miembros tomen conciencia de sus necesidades y demandas, en función de los intereses y deseos que el grupo sea capaz de introyectar durante el tiempo que funcione.

Se trabaja para que el grupo conozca y signifique sus insatisfacciones y demandas latentes y manifiestas, con el objetivo además de producir (el propio grupo) proyectos alternativos, transformadores, que contemplen y satisfagan las necesidades descubiertas por el grupo en un proceso de reflexión y autoconocimiento. En este proceso es imprescindible que el grupo trabaje con gran libertad e implicación (incluso es de manera voluntaria que deberán coordinarse el número de encuentros), y que se reflexione con un material "que no es sino la propia relación que los sujetos mantienen con la institución" (Louaru, 1977), o sea, la reflexión sobre elementos de su propio cotidiano, pero desde una perspectiva de cuestionamiento crítico de sus determinantes.

Metodológicamente esto implica que se utilicen técnicas que contribuyan a sacar al grupo de su "condición natural de objeto" (dada por la propia enajenación que supone lo cotidiano), para facilitar que devenga sujeto del conocimiento. Esto se combinará con el uso de otras técnicas, incluidas conferencias y charlas, donde el investigador pueda captar las críticas ante la institución, e incidir en el grupo para despertar la necesidad de una reflexión personal y profunda sobre ésta.

Se impone además que los miembros del grupo manejen toda la información necesaria para que desde el primer momento tomen conciencia de lo que se les propone. Se prevé incluso que (en la medida que el grupo lo permita) la función de promotor que juega el analista, pueda simplemente salir por designación grupal, y aún turnarse.

Lo que debe desencadenar en este tipo de grupo las potencialidades para la transformación de las instituciones (potenciar lo instituyente), es el escuchar la palabra social liberada durante el tiempo crítico del análisis, y el recibir (desde propio grupo, facilitado por el analista) la imagen que forman de sí mismos, de las instituciones, y de la sociedad. Se trata de obrar de modo que el no-saber se revele como el verdadero motor de la práctica social, correspondiendo a los actores mismos (a los miembros del grupo) sacar las consecuencias que se imponen en función de su real lugar en la producción y en la vida social: la transformación del sujeto en sí en sujeto para sí, lugar que finalmente será elucidado por el análisis.

Atendiendo a ello, los análisis grupales son necesariamente comprometidos, no es solo reflexión, es fundamentalmente acción, porque la elucidación y la transformación se condicionan mutuamente.

Como se puede apreciar, el Análisis Institucional, y el trabajo de los grupos sujetos como alternativa metodológica de este, es una práctica social no solo transformadora, sino emancipadora: no transforma el analista de manera directa, ni siquiera manipulando indirectamente a los sujetos con quienes interactúa, se trata de facilitar en ellos la liberación, el compromiso con su realidad y la actualización de sus potencialidades para modificarla en función de sus necesidades y posibilidades.

La heurística del Grupo-Sujeto para la investigación comunitaria. La investigación en Psicología comunitaria desde la perspectiva del modelo participativo, donde el objetivo final se dirige de una u otra forma a potenciar el autodesarrollo comunitario, demanda el uso de métodos de investigación coherentes con este tipo de concepción teórica, métodos que contribuyan a "sacar" a la comunidad (y por tanto a los sujetos que la conforman) de su habitual posición de objeto de la actividad para convertirse en sujeto consciente de ella.

El Análisis Institucional (AI), y en especial la variante metodológica que propone para el tratamiento grupal, el Grupo-Sujeto (GS) puede resultar una herramienta metodológica útil para incorporar a las investigaciones comunitarias, y existen razones para afirmar que puede resultar no solo útil, sino factible sin adoptar posturas eclécticas, porque:

1. El concepto de comunidad que se maneja desde el modelo participativo en la Psicología Comunitaria, donde se destaca a la comunidad como "espacio de conformación y desarrollo de una subjetividad social, objetiva y sociohistóricamente determinada..." (M. Tovar), permite que esta pueda ser entendida desde un enfoque institucional, podría decirse una "institución del cotidiano", si comprendemos esta categoría como es concebida desde el Análisis Institucional: una red simbólica, punto de articulación de los niveles macro y microsociales, con una dinámica instituido-instituyente (lo pautado, lo normado socialmente contra lo emergente, lo divergente no incorporado), inscrita en una temporalidad (sociohistóricamente determinada) y socialmente sancionada (con relaciones sociales estructuradas).
2. Tanto en la práctica comunitaria identificada con el modelo participativo, como en el AI, el valor "*Emancipación*" constituye un importante aspecto epistemológico. El objetivo final de ambas (en una el autodesarrollo comunitario, en otra la transformación de las instituciones por la acción autónoma de sus miembros) apunta a fortalecer en los hombres su condición de sujetos de las relaciones, a la transformación del sujeto en sí en sujeto para sí.

De las variantes metodológicas construidas en el contexto del AI, consideramos que de manera particular el GS encierra gran valor heurístico para la investigación comunitaria, por cuanto:

1. En este tipo de grupo se trata de incluir sujetos previamente identificados como personas comprometidas con la institución (en el caso de trabajo comunitario sería con la comunidad), incluso podría resultar útil para el trabajo que en la comunidad necesita hacerse con aquellos sectores minoritarios, con criterios probablemente divergentes a los de la mayoría, pero especialmente sensibles a determinadas problemáticas en la comunidad, y cuya representación del problema, aunque no necesariamente compartida por la mayoría de la comunidad, puede resultar medular para la comprensión de éste.
2. La propia lógica de trabajo con el GS, donde se impone crear las condiciones para la total libertad de expresión como afirma Guattari, el hecho de buscar intencionalmente a través de cada técnica utilizada y del sistema de trabajo en general, que el grupo funcione con alto grado de libertad y autonomía, que se separe del colectivo dominado y tranquilo, deviniendo sujeto de su praxis, supone que (al menos dentro del grupo) se viva una experiencia de compromiso con la comunidad, de reflexión profunda sobre esta, lo cual debe generar a su vez la creación de proyectos alternativos, construidos por el propio grupo, para lidiar con los problemas cotidianos de esta, lo cual de hecho estará apuntando a generar el autodesarrollo comunitario, sobre todo si el grupo logra expandirse para incorporar a otras personas de la comunidad.
3. Con referencia a lo anterior, aunque en el AI se considera que el hecho de que la actividad del GS traspase las fronteras de éste y se refracte en el colectivo, no siempre es posible, consideramos que dependerá mucho de la pericia del investigador que al menos algunos de los resultados de la producción grupal puedan socializarse. Pero aún si esto no sucediera, el hecho de que al menos un sector de la comunidad vivencie una experiencia de este tipo, sobre todo si inicialmente se "escogieron" los miembros del grupo (y estamos pensando fundamentalmente en aquellos que se reconocen como "líderes"), siempre tendrá un impacto en la comunidad.
4. Desde el AI se señala que en el GS debe lograrse el desarrollo de la "*transversalidad*". Con ello se están refiriendo a "una dimensión que pretende superar dos dificultades: la de una pura verticalidad y la de la simple horizontalidad,

y que tiende a realizarse cuando se efectúa una comunicación máxima entre los diferentes niveles de la institución, y sobre todo en los diferentes sentidos" (F. Guattari, 1981). Con esto se significa el valor del GS para el análisis y enfrentamiento de conflictos, de intereses que en momentos determinados pueden parecer antagónicos, desde una perspectiva donde los objetivos en común de los miembros del grupo (que debe constituirse por representantes de diferentes intereses en la comunidad), las realidades simbólicas que comparten, la propia praxis grupal, el escuchar y compartir en condiciones generalmente nuevas, más dialógicas, diferentes perspectivas del mismo conflicto, debe propiciar que aparezca la transversalidad, los intereses propios, que se construyan *líneas de acción que faciliten el cambio en un sentido que de alguna forma satisfaga a las diferentes partes en conflicto, y con el cual por lo tanto todos se identifiquen* (al menos respecto a ese los puntos en los cuales existen coincidencia de intereses, y que permiten, sin que se pierda la identidad con el sector de la comunidad al que se pertenece, sin perder conflicto).

5. Otra peculiaridad del GS que puede resultar importante para el trabajo comunitario es que el contenido de los debates y análisis grupales, y lo que por tanto será objeto de la praxis grupal, serán siempre aquellos conflictos o problemas que el propio grupo determine. Aunque el analista promueva, sobre todo clarificando constantemente los objetivos del grupo, que se enmarque el análisis en el contexto comunitario, el hecho de que los temas a analizar los determine el grupo, permitirá aprehender (por el propio grupo y por el analista) no solo la visión que se tiene de los conflictos en la comunidad, sino también la jerarquización que se hace de estos, al menos la que hacen los sectores representados en el grupo, lo cual puede ser un elemento valioso para entender, y por tanto transformar, la dinámica comunitaria.

CONCLUSIONES

De manera general hemos tratado de explicar los aportes que pueden resultar de la utilización dentro del marco del modelo participativo en la investigación comunitaria, del GS como método de trabajo del AI.

En este sentido sugerimos que, sin violentar el principio de voluntariedad como criterio básico de inclusión en este tipo de grupos, el investigador comunitario haga un trabajo previo antes de conformar el grupo. Que se den a conocer los objetivos de éste y algunas de las características de su funcionamiento, de manera que quienes se incorporen al grupo tengan una idea de la experiencia que van a vivir, del reto que ello supone, y que sea la necesidad, el interés por crear, por compartir ideas, por cambiar la comunidad lo que motive a la incorporación al grupo, y no la identificación con la persona del investigador o falsas expectativas respecto al grupo, por ejemplo el verlo como un espacio para transmitir quejas y escuchar soluciones.

Debe trabajarse también en función de propiciar que formen parte del grupo, determinados miembros de la comunidad que pudieran resultar especialmente útiles para el manejo de los conflictos en ella (miembros clave), sujetos especialmente implicados en determinados conflictos de la comunidad, y cuyo rol en ésta puede resulta particularmente significativo.

Debe propiciarse además que existan en el grupo representantes de los diferentes intereses de la comunidad, con el objetivo de que en los debates que se realicen en este se logren perspectivas de análisis nuevas, cada vez más holísticas.

Consideramos oportuno además señalar que, aún cuando se trabaje para lograr una determinada composición grupal que propicie la riqueza en los análisis y las posibilidades prácticas de implementar los proyectos alternativos que se puedan construir, el GS no surge de manera inmediata. Las características que lo distinguen como instrumento de investigación y como forma especial de praxis de sus miembros, se tiene que desarrollar progresivamente, y es un proceso que requiere no solo de tiempo, sino también de la habilidad del investigador en función de promover (sobre todo en los primeros momentos) una nueva forma de hacer: liberadora, participativa, comprometida, para la cual muchas veces las personas no están preparadas. Por lo tanto hay que saber manejar adecuadamente las posibles resistencias al cambio que probablemente puedan surgir en el seno del grupo. En este manejo es importante señalar que, al igual que ante cualquier contingencia que surja en el proceso de trabajo grupal, el investigador debe facilitar que el grupo reconozca, legitime, signifique lo que le está sucediendo, en función de que puedan ellos mismos manejarlos desde posiciones conscientes, reflexivas.

Finalmente queremos apuntar que el uso de este tipo de instrumento de ninguna manera supone que no se trabaje con el resto de la comunidad, es una alternativa metodológica más, susceptible de integrarse, de complementarse con otras variantes de intervención. Incluso en el contexto de la misma comunidad puede trabajarse con más de un GS, y como consecuencia de esa propia práctica grupal desarrollar actividades que faciliten el autodesarrollo comunitario, objetivo último de cualquier intervención en la comunidad.

Bibliografía

Barbier, R. (1985). A pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, editor.
Guattari, F; et ald (1981). La intervención institucional. Folios Ediciones, S.A.
Lapassade, G. (2000). Socioanálisis y potencial humano. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona. España.
Lourau, R y otros. (1977). Análisis institucional y socioanálisis. Editorial Nueve Imagen, S.A.

TRABAJANDO CON LAS FAMILIAS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD[12]

Fernando Fantova Azkoaga

En el artículo se presentan algunas consideraciones en relación con la intervención con familias de personas con discapacidad. Se trata de una elaboración realizada a partir de la experiencia y en contraste con la producción reciente de la comunidad profesional y científica de referencia.

Se parte de un análisis del contexto familiar en general y se señalan algunas bases teóricas de aproximación a las discapacidades. Posteriormente se ensaya una aproximación a las trayectorias y necesidades de las familias de personas con discapacidad, para después proponer diferentes tipos de intervención profesional factibles, por ejemplo, desde el marco del movimiento asociativo: información, orientación, apoyo emocional, formación, asesoría, promoción de la participación y terapia. Por último se recogen algunas orientaciones para los profesionales de la intervención familiar.

Descriptores: Discapacidad, familia, movimiento asociativo, intervención familiar, apoyo social, formación familiar, calidad,.

INTRODUCCIÓN

En este texto presentamos algunos enfoques y propuestas acerca de la intervención con familias de personas con discapacidad. Partimos de nuestro trabajo profesional, que se ha desarrollado, en buena medida, en el marco del movimiento asociativo en favor de las personas con deficiencia mental y otras discapacidades en España y en América Latina. Desde esa experiencia, elaborada y contrastada, deseamos hacer una contribución a la reflexión que, en el movimiento asociativo y la comunidad científica, se viene desarrollando en torno al trabajo con las familias de las personas con discapacidad.

1. APROXIMACIÓN AL CONTEXTO FAMILIAR

Partimos de la base de que la familia es el contexto en el que se desarrolla gran parte de la vida de la mayoría de las personas. Cuando en el seno de una familia nace un niño con una discapacidad, o una discapacidad sobreviene o le es diagnosticada a un miembro de la familia, no cabe duda de que este acontecimiento afecta a cada uno de los miembros y al conjunto. Tampoco cabe duda de que el contexto familiar es, al menos durante un buen número de años, el entorno que más va a influir sobre la persona (con o sin discapacidad).

Sin embargo, si antes de estudiar el tema de la familia de la persona con discapacidad no hacemos una reflexión sobre la familia en general, corremos el riesgo de atribuir a la presencia del hijo o miembro con discapacidad fenómenos que obedecen a otros factores y que se dan en otras familias.

En la actualidad uno de los acercamientos más usuales al mundo de la familia es el de la teoría sistémica (Freixa, 1993; Martínez, 1994; Barbagelata y Rodríguez, 1995.) que ve a la familia como un sistema abierto que interacciona con los distintos subsistemas que la componen y con su entorno y que pasa por distintas etapas. Vamos a referirnos brevemente al contexto cultural de la familia, a sus funciones y elementos y a su ciclo vital.

1.1. Condicionantes culturales de la familia

Una definición de familia sería: "grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas". A lo largo de la historia y dependiendo en gran medida de la evolución política, económica y cultural de las diferentes sociedades, ha ido cambiando la fisonomía y las funciones del grupo familiar. Es decir, que el tipo de familia que vemos hoy en día y en el que nos insertamos es distinto del que ha habido en otras épocas. De hecho vivimos en un momento de crisis y cambio en la familia.

Manuel Castells señala: "En este fin de milenio, la familia patriarcal, piedra angular del patriarcado, se ve desafiada por los procesos interrelacionados de la transformación del trabajo y de la conciencia de las mujeres. Las fuerzas impulsoras que subyacen en estos procesos son el ascenso de una economía informacional global, los cambios tecnológicos en la reproducción de la especie humana y el empuje vigoroso de las luchas de las mujeres y de un movimiento feminista multifacético, tres tendencias que se han desarrollado desde finales de los años sesenta" (Castells, 1997).

Y va más allá: "Si las tendencias actuales continúan expandiéndose por todo el mundo, y mi hipótesis es que así será, las familias, según las hemos conocido, se convertirán, en diversas sociedades, en una reliquia histórica no demasiado lejos en el horizonte temporal" (Castells, 1997). Aunque matiza que "no se trata de la desaparición de la familia, sino de su profunda diversificación y del cambio en su sistema de poder" (Castells, 1997). De forma clara en el mundo

[12] Tomado de: http://www.hijosespeciales.com/Trabajando.Con.Las.Familias/Trabajando.Con.Las.Familias.htm. 6 de octubre de 2005.

occidental, "los matrimonios tardíos, la frecuencia de las parejas de hecho y las altas tasas de divorcio (...) y separación se combinan para producir un perfil cada vez más diverso de vida familiar y no familiar" (Castells, 1997).

Todo ello nos permite pensar que incluso lo que ahora percibimos como modelo dominante de familia (familias más reducidas, en las que la madre trabaja fuera, viviendo en espacios reducidos, con un alejamiento del resto de la familia extensa) se va a ver sometido a cambios cada vez mayores. En todo caso los profesionales de la intervención familiar no podrán dejar de estar atentos a estos cambios culturales.

1.2. Funciones de la familia en la sociedad
Desde el punto de vista social la familia cumple unas funciones (Freixa, 1993). Como en toda institución social, tienen que ver con la satisfacción de las necesidades de sus miembros. Desde este punto de vista, podríamos hacer una síntesis de cinco posibles funciones:
1. Económica: proveer recursos
2. Cuidado físico: proveer seguridad, descanso, recuperación
3. Afectividad: proveer cariño, amor, estima.
4. Educación: proveer oportunidades de aprendizaje, socialización, autodefinición.
5. Orientación: proveer referencias.

Más, como hemos dicho, procesos como la ampliación de la cobertura escolar, los cambios económicos, el crecimiento de las ciudades, los avances científicos, los cambios en la moral sexual, la prolongación de la esperanza de vida, etc., están haciendo cambiar el papel de la familia. En todo caso, a los efectos de lo que nos interesa en este momento, "se puede afirmar que si bien es cierto que la familia ha ¡do perdiendo funciones, desde una perspectiva psicosocial sigue conservando la principal: dota de identidad a los individuos, transmite un estilo comunicacional, los puntos de irracionalidad, el grado de diferenciación, en definitiva una epistemología y una ontología (en palabras de G. Bateson), un ser y un estar en el mundo" (Barbagelata y Rodríguez, 1995).

1.3. Análisis de la familia 'por dentro': elementos del sistema
A continuación, apuntamos algunas cuestiones en las que nos tendríamos que fijar para estudiar una familia. Nos hemos basado en los esquemas de diferentes autores (Pastor Ramos, 1997; Martínez, 1994; Orcasitas, 1995; Barbagelata y Rodríguez, 1995; Boutin y Durning, 1997) y en nuestro propio esquema de elementos de grupo (Fantova, 1988):
- Entorno físico y humano en el que se desenvuelve.
- Tamaño.
- Características de sus componentes: edad, sexo, forma de ser, etc.
- Valores, normas, expectativas, ideas presentes en la familia: la familia se constituye como *mundo de sentido* como espacio en el que se construyen y se comparten ideas, valores, etc.
- Estructura formal o explícita: subsistemas en que habitualmente está dividida la familia, que, básicamente, serían el conyugal (en el que se dan las relaciones entre marido y mujer), el parental (en el que se dan las relaciones entre padres e hijos o hijas) y el fraternal (en el que se dan las relaciones entre hijos) (Moreno Fernández, 1994).
- Estructura informal: roles, canales de comunicación, subgrupos, status, etc.(Las relaciones no sólo se estructuran o regulan desde lo explícito (el hecho de ser padre o hijo, etc.) sino desde lo implícito, desde la historia concreta en cada caso).
- Ritmo de actividades, horario, ritos y celebraciones, etc.

Estas son algunas de las cosas que podemos contemplar para conocer mejor y entender lo que pasa en una familia. Un determinado conflicto, por ejemplo, puede explicarse haciendo referencia a todos esos factores y no a uno solo.

1.4. Evolución de la familia
Este sistema familiar que hemos descrito no está quieto, sino que evoluciona y se va reajustando. Hechos como la evolución en la relación de la pareja, el nacimiento de un hijo, la pérdida de trabajo de uno de los cónyuges, etc., provocan un cambio en todo el sistema y el conjunto familiar debe responder a esas nuevas situaciones.

El ciclo de vida familiar podríamos verlo como una progresión de etapas de desarrollo, En cada etapa se da un aprendizaje y un desempeño de determinadas tareas. Entre etapa y etapa hay un momento de transición que suele ser inaugurado por algún evento o ritual que señalan el cambio hacia una nueva etapa: matrimonio, embarazo, primer hijo, siguientes hijos, escolarización, adolescencia de los hijos, hijos que salen de casa, jubilación, etc.

Todo cambio o reto ante el que se encuentra una familia y sus miembros produce estrés (reacción ante un estímulo que se percibe como amenazante). Ante ese estrés (Verdugo y Bermejo, 1994) respondemos con esfuerzos cognitivos y conductuales de afrontamiento en un contexto en el que podemos encontrar recursos que nos ayuden. En la medida en que tengamos éxito pasamos a una nueva etapa (diríamos superior) en el desarrollo de la familia (y por ende de sus miembros).

Existen diversos esquemas a la hora de representar el ciclo vital familiar (Pastor Ramos, 1997; Martínez, 1994), mas, en todo caso, "la descripción del ciclo vital *normativo* tiene cada vez más desviaciones con respecto a la norma mayoritaria" (Martínez, 1994). Ello no invalida el concepto de ciclo vital pero previene contra visiones mecanicistas que pretenden ver siempre el mismo ciclo en todas las familias.

2. ENFOQUE SOBRE DISCAPACIDADES E INTERVENCIÓN

Antes de hablar de las familias de personas con discapacidad y de la intervención con ellas, necesitamos explicitar, siquiera brevemente, algunas de las claves desde las que nos aproximamos a la intervención en relación con las discapacidades.

2.1. Personas con discapacidad

Cada situación individual de discapacidad es el fruto de un proceso y está ella misma en proceso dinámico. Esta afirmación se basa en la premisa de que el hombre se construye en interacción (Giné, 1995; Del Río, 1992; Schalock, 1999) y que existe una interdependencia mutua entre los procesos de configuración social y construcción personal, influencia que vemos más claramente si analizamos, por ejemplo, los procesos familiares e institucionales que actúan como mediadores entre los dos antes citados.

El sujeto que presenta alguna deficiencia o del que tal cosa se dice por parte de quien tenga *voz* para hacerlo es etiquetado administrativamente y socialmente (Fierro, 1981). Esta consideración social ligada a la etiqueta obra en combinación con la ubicación segregada del sujeto a muchos o todos los niveles y tiende a funcionar como "profecía que se cumple a sí misma". En muchas ocasiones se llegará a constituir todo un circuito segregado en el que el sujeto dé respuesta a sus necesidades de otra manera y en otro sitio distinto del de otras personas. Esta separación favorece a su vez la permanencia y el fortalecimiento de actitudes estereotipadas.

La posición en que es colocado y la imagen que se le devuelve condicionan el proceso de construcción personal del sujeto, el cual de una u otra manera puede asumir el rol que se le ofrece y las connotaciones del mismo, se puede llegar a adaptar en cierta medida al *hueco* que se le deja y quizá confirma las expectativas que sobre él se habían proyectado, cerrando y recomenzando el círculo vicioso.

Entendemos, pues, el colectivo de personas con discapacidad como un colectivo enormemente heterogéneo, de definición exterior, cuya característica común es precisamente esa condición que hemos definido como fruto de un proceso social. Las personas con discapacidad (y sus familias) resultan ser veteranas víctimas y testigos de una exclusión social que afecta de forma cada vez más masiva y sistemática a más y más personas y colectivos. Exclusión que mutila a la *familia* humana y corta los nexos de interdependencia que la constituyen como tal.

2.2. Algunos principios de intervención

A continuación vamos a intentar reflejar brevemente algunos principios de intervención (Fierro, 1981; Casado, 1995; Orcasitas, 1995; Gorabide, 1993: sec. 1; Naciones Unidas, 1988; CECA-DIS, 1997: mod. 1; Verdugo, 1995) que estarán en el trasfondo de nuestra acción en el campo de las discapacidades y de la intervención familiar.

Principio de participación social. A veces, la reivindicación (justa y necesaria) de la responsabilidad pública ha contribuido a una desactivación de recursos y capacidades de las personas, las familias, las comunidades, en definitiva, de la sociedad. Con este principio, se propugna el máximo de participación de la sociedad en la gestión de las respuestas a las necesidades sociales. Esto se concreta, por ejemplo, en: participación de los usuarios en la gestión de los programas, promoción de iniciativas de la comunidad, gestión por parte de organizaciones no gubernamentales, etc. Todo ello potenciando el necesario compromiso de las administraciones públicas.

Desde este principio, se valora cada vez más la importancia de la familia como espacio de respuesta a muchas necesidades sociales y para la prevención de muchas situaciones problemáticas. Por eso toda intervención habrá de partir del análisis de lo familiar y considerar su impacto en la familia. La participación es tanto medio como fin de la acción social. La acción social formalizada u organizada (sea pública o privada) se reconoce complementaria y reforzadora de los recursos, mecanismos, redes y procesos informales de las personas, las familias, las comunidades.

Principio de normalización. El principio de normalización surgió en el entorno de la atención a personas con deficiencia mental hace ya varias décadas. Es de aplicación, sin embargo, a muchas poblaciones marginadas o desvalorizadas por la sociedad. Plantea que se debe ofrecer a los usuarios de servicios o beneficiarios de programas de intervención social, aquellos medios, condiciones de vida, denominaciones, etc. tan culturalmente normativos o valorados como sea posible.

No se trata *de normalizar a la persona,* es decir, de conseguir que las personas se desarrollen o comporten siguiendo las normas aceptadas por la sociedad, sino de garantizar que tienen a su disposición los medios que en su entorno son

valorados o deseados en general. El principio de normalización nos ayuda a hacernos conscientes de la importancia de las imágenes y valoraciones sociales en los procesos de desarrollo personal y colectivo.

Principio de integración. El principio de integración propugna que no se impida a las personas desarrollar su vida en la comunidad y que los mismos servicios sean efectivamente ofrecidos a todo el mundo sin discriminación (por ejemplo por tener una discapacidad, por el género, el color de la piel, etc.). Según el principio de integración se ha de ofrecer siempre el entorno menos restrictivo o segregado que sea posible.

La integración no es la incorporación de un elemento en un conjunto sin cambios en éste. La integración es un proceso en el que hay adaptación mutua entre quienes estaban marginados y el sistema o entorno que los margina. Cada vez se habla más de inclusión. Los que proponen este término afirman que se habla de integración cuando se parte de la existencia de servicios o entornos segregados. El planteamiento de la inclusión es el de quien, por decirlo así, parte de la base de que no hay razones para la exclusión y lo natural es una sociedad y unos servicios para todos.

Principio de respeto y promoción de la diversidad o diferencia*.* Desde el principio de normalización e integración se propugna un mundo y una sociedad donde todos tengamos cabida con los mismos derechos. Sin embargo esa sociedad no podrá estar compuesta de seres uniformes cortados por un mismo patrón. Desde este principio se reivindica el derecho a la diferencia y se cree que todos esos colectivos sin cabida en esta sociedad son portadores de valores, pautas de comportamiento y propuestas de inestimable valor. Todas y todos tenemos los elementos necesarios para seguir construyendo esa sociedad participativa e inclusiva que queremos (y son de muchas formas y colores).

De hecho, si analizamos los procesos de emancipación e integración social de muchos colectivos, veremos que existe siempre un momento o vector de autoafirmación y reivindicación de la diferencia, de orgullo por la diferencia.

Principio de competencia*.* Este principio afirma que toda persona, grupo, comunidad es competente para dar respuesta a sus necesidades. Todos podemos aprender, cambiar, desarrollarnos. Y todos necesitamos de los otros para dar respuesta a nuestras necesidades.

Antiguamente, por ejemplo, se dividía a las personas con deficiencia mental en educables, adiestrables y custodiables. Desde el principio de competencia no podemos aceptar ese tipo de clasificaciones. Y toda persona tiene derecho a, en la medida de sus posibilidades, optar, arriesgarse, autodeterminarse.

La integración es un proceso en el que hay adaptación mutua entre quienes estaban marginados y el sistema o entorno que los margina

3. LAS FAMILIAS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Entrando ya en el tema de la familia de las personas con discapacidad diremos que merece más de 30 menciones expresas en el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 1988). Ello no es sino un indicador de la importancia que las nuevas corrientes de pensamiento y acción en materia de discapacidades otorgan al hecho de entender a la persona en su contexto familiar y comunitario y desde esa comprensión plantear la intervención del profesional.

Lo que digamos a continuación deberá ser necesariamente relativizado, ya que como sabemos no existe un algo homogéneo que sea la *persona con discapacidad.* De igual modo, no hay dos familias iguales. - Sin embargo, basados en el conocimiento personal y en una revisión de la literatura (Espinas, 1987; Vila, 1990; Cunningham y Davis, 1988; Freixa, 1993; Freixa y Pastor, 1995; Checa y Tristante, 1998; Muñoz Céspedes y Fernández Guinea, 1997; Floyd y otros, 1997; Glidden y Johnson, 1999; Rolland, 1994; Vargas y Polaino-Lorente, 1996; Tan Mink, 1986), vamos a proponer algunas orientaciones para la reflexión.

Vamos a empezar por insistir en que la familia con un miembro con discapacidad no se tiene por qué diferenciar en muchos aspectos de la familia que no tiene un miembro con discapacidad. Dicho de otro modo: cometeríamos un grave error si atribuyéramos a la presencia de un miembro con discapacidad todas las características o fenómenos de la familia. La alerta ante las imágenes estereotipadas no parece ociosa cuando tras una investigación sobre lo publicado en los últimos 20 años se concluye que "muchos investigadores escriben todavía en un tono negativo acerca del ajuste familiar" (Glidden y Johnson, 1999).

3.1. La familia antes de tener un hijo con discapacidad

Antes de que el niño nazca o de que se anuncie la discapacidad, la familia ya ha recorrido un camino Es importante conocer cuál ha sido ese camino y cómo se ha recorrido (Ríos González, 1994). Es importante saber si hay otros hijos o no, si es una familia con vínculos en su entorno o está aislada, si hay una buena comunicación entre sus miembros, cuál es su ritmo de vida, cuáles sus valores dominantes, qué expectativas tienen puestas en el hijo que va a nacer, etc.

Todo este tipo de características preparan mejor o peor el terreno para un hecho que, de todos modos, en muchas ocasiones, va a ser inesperado y problematizador: el nacimiento de un hijo con deficiencias o la detección o aparición de las mismas tiempo después del nacimiento.

Así, volviendo a los puntos antes comentados se suele afirmar que -probablemente- el haber tenido otros hijos antes pueda favorecer un mejor encaje de hecho ya que la espera de un segundo o tercer hijo es menos estresante que la del primero, y los cuestionamientos sobre uno mismo se ven atenuados por el hecho de haber engendrado hijos sin discapacidad con anterioridad.

Siempre va a ser positivo todo lo que sea el tener una buena red social de apoyo (familiares, vecinos) tanto para el apoyo material como moral. Un buen orden y reparto en las actividades y relaciones en el seno de la familia, supone un tejido más fuerte que va a aguantar mejor la crisis. Muchas veces puede ocurrir que no se cuestione el rígido reparto de roles (que en cualquier caso podría ser criticable) entre marido y mujer, incluso en el caso en el que las *tareas de la madre* se vean incrementadas por los problemas específicos del hijo con discapacidad.

Otro elemento importante es el de la ideología o los valores de la familia, los estereotipos (o en su caso el conocimiento) sobre las discapacidades que tengan con anterioridad, las expectativas para con el hijo o hija. No será lo mismo una familia centrada en el éxito social que una que valore más el afecto humano.

En todo caso, independientemente de las condiciones previas de la familia, parece indudable que la aparición de la discapacidad provoca una crisis. A menudo se nos recuerda que "crisis en chino se escribe con los caracteres 'oportunidad' y 'peligro'' (Martínez, 1994). Esa crisis es la que vamos a intentar analizar a continuación.

3.2. La familia tiene un hijo con una discapacidad

En alguna ocasiones -por ejemplo cuando nace un niño con síndrome de Down- en el momento del nacimiento se sabe que ese niño tiene algún problema. En otros casos el problema se produce o se detecta más tarde. En todo caso nos interesa analizar qué pasa en el momento que se comunica a los padres que "algo no va bien".

Es esencial saber quién comunica la noticia, a quién se la comunica, cuál es el contenido que se transmite, cómo se transmite, etc. Por ejemplo, no es lo mismo que el médico hable sólo con el padre y que le de un diagnóstico escueto y frío, que si se facilita una situación de diálogo, con más profesionales, se den orientaciones de cómo actuar, etc. A pesar de adecuadas orientaciones que se repiten en la bibliografía (por ejemplo. Navarro, 1996; Associazione Bambini Down, 1992) no es infrecuente una manera inadecuada de comunicar las noticias.

En ese momento los padres echarán mano de sus experiencias, conocimientos o estereotipos anteriores sobre las discapacidades e irán - sumidos en emociones probablemente tristes y dolorosas- elaborando, pensando la realidad del niño y la suya. Es absolutamente normal que afloren sentimientos de rechazo, miedo, impotencia o culpabilidad, que no se sienta al hijo como propio (pues no es el que habían imaginado), que se produzca un autocuestionamiento, que se generen conflictos en la pareja, etc.

En ese momento es fundamental para los padres sentirse aceptados incluso con sentimientos que pueden avergonzarles, poder desahogarse y también tener acceso, poco a poco, a orientaciones prácticas sobre el qué hacer. Muchas veces son otros padres de niños con discapacidad los que mejor pueden ayudar en todo esto.

El punto de partida es distinto cuando la discapacidad es detectada o sobreviene con posterioridad. En estos casos cuando se trata de un accidente (en el que por ejemplo se esperaba la muerte) o cuando se han ido teniendo sospechas y, por fin, se recibe un cierto diagnóstico, diríamos que el choque inicial puede ser menor pues vino precedido de expectativas, a veces más dolorosas.

Otro caso diferente es el de los padres con una discapacidad, más aún en la medida en que hayan asumido de antemano que es posible que su hijo presente una discapacidad similar a la suya. Un ejemplo es el caso de padres sordos con hijos sordos, en el que, además de una posible actitud más positiva de partida existe un lenguaje (el lenguaje de señas) que les va a permitir interactuar con sus hijos e hijas de un modo similar a como lo hacen padres oyentes con hijos oyentes (Valmaseda, 1995).

En todo caso, y en general, a partir de este momento -en muchas ocasiones- empieza un peregrinaje de especialista en especialista. En parte puede venir dado por la *esperanza* de que a uno le digan que el anterior se había *equivocado,* pero en otras ocasiones viene provocado por las deficientes explicaciones y orientaciones que se dan a las familias.

En este acudir a especialistas (en este momento o en el futuro de la vida de la persona con discapacidad), muchas veces los profesionales reforzamos en los padres la idea de que su hijo o hija es cosa *de especialistas* dificultando el acercamiento natural (que es el más beneficioso para ambos). Afortunadamente la mayoría de los padres llegan, antes

o después, a relativizar el conocimiento de los profesionales, valorando y reivindicando el conocimiento que como padres tienen de su hijo o hija (Espinas, 1987; Vila, 1990).

3.3. Un camino a recorrer

Si el nacimiento de un hijo trastoca el equilibrio existente en el sistema familiar y requiere del proceso hasta alcanzar un nuevo equilibrio, en el caso de la persona con discapacidad la ruptura del equilibrio es -probablemente- mayor y por lo tanto más costoso -en principio- alcanzar ese equilibrio deseado. Pensamos que se ha llegado a ese equilibrio cuando la familia tiene una relación fluida y satisfactoria con su entorno y cuando cada uno de sus miembros obtiene una razonable respuesta a sus necesidades (incluyendo el miembro con discapacidad).

En este proceso una palabra clave es la de *aceptación.* La familia conoce a la persona con discapacidad y la acepta en su seno con sus peculiaridades. Para ello, probablemente, la familia tendrá que ir reconstruyendo su mundo de sentido, para dar significado y valor a un acontecimiento y una presencia al que el entorno sociocultural normalmente no se lo da. También será necesario aprender a relacionarse y comunicarse con el familiar con discapacidad (lo cual querrá decir algo distinto en el caso de una persona con hipoacusia, retraso mental grave o autismo, por poner tres ejemplos). Para ello, padres y familiares tendrán que reaprender lenguajes olvidados o aprender o construir otros nuevos. En otras ocasiones habrá que aprender a manejar otro tipo de recursos: materiales, sociales. Recursos que, en muchas ocasiones, se desconocían por completo o se consideraban como *de otro mundo.*

3.4. El horizonte de la independencia

Sin embargo aunque la aceptación es la base, se propone aspirar a más. Aspirar a que la familia sea un entorno que potencie las capacidades de la persona con discapacidad y que le apoye en el proceso de integración social. Es fundamental que la familia sea consciente de que las dificultades de la persona con discapacidad no son un dato inmutable, sino que se pueden incrementar o reducir y que para ello la familia es fundamental.

Para que la familia sea un entorno positivo para la persona con discapacidad no hace falta nada que vaya contra la espontaneidad de la relación, aunque en ocasiones vendrá bien el consejo de otros padres o especialistas para hacer las cosas mejor.

Por otra parte la familia puede correr una serie de riesgos a la hora de afrontar la relación con la persona con discapacidad: que se haga más cargo un padre que el otro, que los otros hermanos se sientan desatendidos, que los hermanos lleguen a hacer de pseudo-padres, que la familia se cierre a la relación social, etc.

Creemos que le proceso de la familia ha de ser en conjunto lo más parecido posible al proceso de cualquier otra familia. Y creemos que también se ha de preparar para la posible independización de la persona con discapacidad. Muchas veces más que aceptar e integrar a la persona con discapacidad cuesta a las familias el *dejarlas volar* en la medida de sus posibilidades y también - en su caso - el posibilitar su independencia.

3.5. Variables que influyen en las familias con personas con discapacidad

Como síntesis de este apartado podemos recoger las variables identificadas en un artículo reciente que examina la literatura publicada en los últimos años sobre el estrés y el afrontamiento en familias con niños con discapacidad (Scorgie y Wilgosh, 1998). Se resumen las variables en cuatro grupos:

- Variables familiares (como el status socioeconómico, la cohesión, el ánimo, las habilidades y creatividad para la resolución de problemas, los roles y responsabilidades y la composición).
- Variables de los padres (como la calidad de la relación de pareja, el *locus of control* de la madre (en qué se fija, a qué le da importancia), la estima y cuestiones de tiempo y horario).
- Variables del niño (como el grado de la discapacidad, la edad, el género o el temperamento).
- Variables externas (como actitudes sociales estigmatizantes, apoyos de la red social y colaboración con profesionales).

4. ITINERARIOS Y NECESIDADES DE LAS FAMILIAS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Independientemente del encargo de intervención concreto que como profesionales recibamos en relación con los padres y familiares de personas con discapacidad, hemos de tener una visión panorámica de las necesidades de las familias. Y, cuando hablamos de necesidades, no nos referimos exactamente a las demandas de dichos padres y familiares. Obviamente, las demandas son importantes, las hemos de tener en cuenta y hemos de tender a darles satisfacción, pero el profesional ha de tener una visión global de las necesidades que, en general, tienen sus clientes, de cómo él las interpreta y de a cuáles está llamado a responder. Así podrá comprender y ubicar las demandas y necesidades concretas de cada uno de los usuarios de sus servicios.

Nuestra forma de considerar las necesidades en los programas de intervención social es dinámica. Es decir, consideramos que trabajamos en procesos de apoyo al crecimiento personal (procesos socioeducativos) y que nuevas necesidades van apareciendo en la medida en que las anteriores se ven satisfechas. Por eso al hablar de necesidades

hablamos de itinerarios o recorridos, itinerarios o recorridos que lo son también en la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas.

También vale decir en este momento que la mayor parte de las necesidades de los padres y familiares, de las familias de las personas con discapacidad son las mismas que las de otros padres, familiares y familias. En cierto modo podríamos hablar de que aparecen también necesidades especiales alrededor del hecho de la discapacidad.

Toda familia y todo miembro de una familia realiza un recorrido. Nosotros nos vamos a referir de modo primordial a los padres o personas responsables, en un momento dado, del hijo o hija con discapacidad. Y vamos a referir tres esquemas hipotéticos de evolución en necesidades de padres y familiares de personas con discapacidad.

- Como hemos dicho, en general, cabe conceptualizar el nacimiento de un hijo con discapacidad o el diagnóstico de la misma como un hecho estresante que, probablemente produce una crisis. Uno de los itinerarios a explorar será el del recorrido desde ese momento de crisis hasta los sucesivos *grados de afrontamiento* exitoso de la situación.
- Por otra parte, independientemente del éxito que los padres vayan teniendo en ese afrontamiento, el hijo o hija con discapacidad va creciendo y sus diferentes edades o etapas de vida irán marcando un itinerario y unas necesidades, que consideraremos también.
- Por último, y desde nuestro punto de vista por supuesto, los procesos mencionados pueden vivirse (nosotros decimos que es interesante que se vivan) en el contexto de grupos o asociaciones de familias afectadas por situaciones similares. En relación con dichos grupos o asociaciones dibujaremos un tercer itinerario y despliegue de necesidades.

Es obvio que, en la vida real, los tres itinerarios, las tres sucesiones de necesidades se entrecruzan y se influyen mutuamente. Es sólo a efectos analíticos y didácticos que, a continuación, los presentaremos de forma separada.

4.1. Recorrido de la crisis a los afrontamientos

Como ya hemos dicho, toda familia se encuentra a lo largo de su ciclo vital con una serie de situaciones estresantes. El nacimiento de un niño o niña con discapacidad, el diagnóstico de ésta o el hecho de que ella sobrevenga, puede ser, en la mayor parte de los casos, uno de esos acontecimientos estresantes. La situación estresante puede poner en crisis al sujeto desde el punto de vista emocional, cognitivo y comportamental, y ahí tenemos las tres áreas en las que el individuo deberá ir dando pasos. Estos tres componentes no sólo se ven afectados en relación con el hijo o hija sino en relación con uno mismo y con el sistema familiar y en general (como ya hemos descrito).

Si tuviéramos que desglosar las necesidades en un itinerario ordenado, y pensando en posibles intervenciones de ayuda profesional, diríamos que la primera necesidad que aparece es la de apoyo emocional. Sentir algún tipo de soporte humano que me ayude. Este tipo de apoyo difícilmente lo puede dar un profesional. Más bien lo dará gente del entorno familiar o de amigos, gente significativa con la que ya existen lazos afectivos. Tampoco parece aconsejable, al menos en todos los casos, pensar que la presencia de otros padres de personas con discapacidad puedan ser útiles en este momento. En este momento diríamos que hace falta gente cercana y significativa que *esté ahí.*

Desde la posibilidad de no *hundirse* en una confusión emocional grave, se abre la necesidad de hacer. El niño está ahí y los padres tienen que hacer cosas. Ahí sí puede resultar más útil la presencia de otros padres.

Y desde el hacer, la necesidad de saber. Una necesidad a la que hay que responder en las dosis asimilables por el sujeto. En este momento el profesional puede tener un papel más relevante. Y ha de combinar realismo y positividad.

Como decíamos, estos procesos no se dan sólo en la relación entre la madre o el padre y el hijo o hija sino que afectan a todo el sistema familiar. Puede que el apoyo o la necesidad de apoyo se presente en el subsistema conyugal o en la relación de los padres con lo otros hijos o en el subsistema extrafamiliar.

A partir de un primer enrumbamiento de la relación y las iniciativas, los tres elementos citados (emociones, habilidades y conocimientos) irán evolucionando, influyéndose los unos a los otros. Lo deseable es que haya un equilibrio y un crecimiento armónico de los tres: ser cada vez más competentes como padres, saber sobre lo que tenemos entre manos y sentirnos bien. De esa manera se consiguen sucesivos niveles de adaptación y ajuste personal y familiar. Poco a poco la madre y el padre irán sintiendo, pensando y comportándose de manera nueva a partir del nuevo dato que han de integrar y que forma parte de su vida.

Como en todo proceso pueden darse estancamientos o retrocesos en función de nuevos eventos de cualquier índole que incidan en el sistema familiar. En dichas situaciones padres y familiares podrán beneficiarse de apoyos adecuados a las mismas.

4.2. Recorrido en función de la edad del hijo o hija con discapacidad

Nos guiaremos por las consideraciones de Freixa (Freixa, 1993), introduciendo también la propia experiencia.

Las necesidades que se presentan en el momento del nacimiento o el diagnóstico de la persona con discapacidad ya las hemos comentado en el apartado anterior. En el tiempo en que el niño o niña es bebé, en muchos sentidos, no hay gran diferencia respecto a las necesidades de cualquier madre o padre de bebé, puesto que en cualquier caso hay grandes diferencias temporales en la adquisición de habilidades entre unos bebés y otros, tengan o no una discapacidad.

En la medida en que determinados aprendizajes se vayan retrasando (o aparezca la sospecha de que no se producirán) se requiere de información para saber qué pasa y qué se puede esperar, del apoyo emocional y como modelo de otros padres que pasaron por experiencias similares y que las afrontaron, y quizá de una formación de determinadas habilidades que pueden ayudar especialmente con el niño o niña. Otro reto de los padres es el afrontar un entorno social velada o abiertamente hostil, en la medida en que la discapacidad se hace cada vez más evidente.

En el momento de la escolarización, se acentúa la necesidad que ha podido aparecer anteriormente frente a otros servicios, de disponer de la información, los contactos y los criterios que permitan hacer y mantener la opción más adecuada. Ante el centro escolar (y otros servicios para su hija o hijo) los padres necesitarán tener las ¡deas claras, conocer sus derechos, mejorar sus habilidades para la colaboración, la crítica o la denuncia, también podrán ser ayudados los padres a educar mejor a sus hijos y apoyarles en los aprendizajes escolares.

Cuando el hijo o la hija con discapacidad llega a la adolescencia cabe encontramos con nuevos fenómenos que pueden resultar estresantes

Cuando el hijo o la hija con discapacidad llega a la adolescencia cabe encontrarnos con nuevos fenómenos que pueden resultar estresantes (Glidden y Johnson, 1999) para los padres de familia: los cambios fisiológicos, la búsqueda de identidad, el despertar sexual, el alejamiento de la familia y acercamiento al grupo de amigos o amigas, decisiones vocacionales, etc. Al ser la adolescencia, justamente, el estadio en el que dejamos de ser niños y nos integramos en la sociedad adulta, y habiendo definido la discapacidad justamente desde los obstáculos que la sociedad pone para la construcción e integración como adultos de determinadas personas, diremos que es esta época la familia va necesitar -probablemente- un fuerte apoyo y en este caso los apoyos tendrán que ser cada vez más prácticos para ayudar a la familia a que ayude a la persona con discapacidad en el tránsito a la vida adulta en los aspectos afectivos, laborales, etc. Es un momento típico de demandas (talleres, educación sexual, etc.) demandas a las que habrá que responder, ayudando también a reformularlas y a implicarse ajustadamente en ellas.

Cuando los hijos con discapacidad son adultos, puede ocurrir, como en el caso de personas sin discapacidad, que se hayan independizado del hogar de sus padres o que no lo hayan hecho. Puede coincidir este momento con que los padres se van haciendo mayores. Suele ser un momento en el que se puede acentuar el miedo a "qué será de mi hija o hijo cuando nosotros no estemos". Ello no ocurrirá de forma traumática si previamente se ha apoyado a los padres para ayudar a la persona con discapacidad a su máxima independencia y a planificar de forma realista su futuro. También será importante ayudar a reformular algunas demandas, que ocasiones no ven otro horizonte que la institucionalización.

4.3. Itinerario en función de la participación asociativa

Una vez vistos los anteriores itinerarios de necesidades se nos antoja casi como una exigencia vital y lógica la unión entre padres para ayudarse mutuamente a hacer frente a ese conjunto de retos que tener un hijo o hija con discapacidad en sociedades como las nuestras representa.

Por ello planteamos también un itinerario posible en relación con la membresía y participación de madres, padres y familiares en movimientos asociativos propios en favor de sus hijos con discapacidad.

El primer paso es que la persona conozca la existencia de una asociación. No creemos que la asociación deba *entrar en la vida* de la persona si ésta no lo solicita, pero nos parece de mucha importancia que si un padre o madre entra en contacto con una asociación reciba una respuesta inmediata y gratificante. El padre debe comenzar por *recibir* antes de que se le plantee o de que se plantee *dar.*

Lo primero que hay que conseguir es que el padre nuevo o la madre nueva se sientan acogidos, cómodos, que no se les pida hablar o hacer nada, que simplemente se les diga: "estás en tu casa". Poco a poco se tiene que ir respondiendo a sus demandas que se referirán sobre todo a informaciones de utilidad y experiencias de los otros padres.

En la medida en que la asociación le sea realmente útil (afectivamente, informativamente, operativamente, etc.) a una familia, se irá produciendo una adhesión a la misma y sensibilización sobre su importancia.

A partir de ese momento los padres pueden ir asumiendo pequeñas responsabilidades y se irán dando cuenta de que para ello necesitan información y formación. Desde el ejercicio de sus responsabilidades irán teniendo relación con el

conjunto de la asociación y comprendiéndola en su globalidad. Irán siendo capaces de comprometerse en acciones que no les beneficien directamente.

A partir de ahí estarán en condiciones de asumir responsabilidades más globales, de representar a la asociación en el exterior, etc. Necesitando para ello nuevos apoyos informativos y formativos.

5. EL MOVIMIENTO ASOCIATIVO COMO MARCO PARA LA INTERVENCIÓN

Enlazamos el punto anterior con este apartado en el que intentamos ubicarnos en el movimiento asociativo en favor de las personas con discapacidad como marco para la intervención familiar. Nos preguntaremos, fundamentalmente sobre el rol de padres y profesionales en ese movimiento asociativo. Se trata de reflexiones originalmente realizadas desde el movimiento asociativo de padres de personas con deficiencia mental (Fantova, 1995), pero que hemos adaptado con el fin de que tengan una validez más general.

Es importante tomar en consideración que en el campo de las personas con discapacidad física, auditiva o visual las propias personas con discapacidad han tomado el testigo del protagonismo a sus padres y familiares en lo que se refiere a la defensa corporativa de derechos, en una medida mucho mayor que en el de las personas con discapacidad mental. En todo caso, a nuestro juicio en todos los casos tiene sentido el movimiento asociativo de padres y en todos los caso tiene sentido la progresiva cesión de protagonismo a las propias personas con discapacidad (Fantova, 1990 y 1992)

5.1. Algunas constantes en las asociaciones de padres

Es un hecho universal el de que son los padres y madres de las personas con discapacidad (y el movimiento asociativo) los que históricamente han tomado la iniciativa en la promoción de los derechos de sus hijos e hijas. En diferente década de este siglo, según los países, pero en la mayor parte de ellos, los padres y madres de las personas con discapacidad se han unido en asociaciones.

En diversos documentos de FEAPS (FEAPS, 1988 y 1998; Lacasta, 1996) y de la ILSMH (Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental), ahora llamada Inclusión International (Shearer, 1986), se ha caracterizado cuál suele ser la evolución típica de estas asociaciones de padres.

Normalmente las asociaciones nacen como pequeños grupos en los que padres y madres de personas con discapacidad se reúnen con el fin de apoyarse mutuamente y *hacer algo* por sus hijos. Ya el mero hecho de juntarse con alguien que está en la misma situación que uno puede resultar de gran ayuda, por el apoyo emocional que se recibe, por la referencia que supone conocer la experiencia de otros, por la información que se obtiene, etc.

Sin embargo, normalmente, aparte de ese apoyo mutuo, los grupos de padres pretenden hacer algo que *beneficie directamente* a sus hijos e hijas. Ahí suele surgir normalmente la iniciativa de creación de servicios. Y en esa iniciativa los padres se encuentran - en mayor o menor medida- con tres interlocutores: los profesionales, las instituciones públicas y la sociedad civil.

Los padres llaman en ese momento a profesionales a los que implican en diferentes funciones dentro del servicio o los servicios que van creando (una escuela, un taller, etc.). Muchas veces estos profesionales son personas que empiezan a trabajar casi sin remuneración, con fuerte implicación en *la causa.* La interlocución con los entes públicos o con la sociedad civil (empresas, medios de comunicación, público en general) suele ir fundamentalmente orientada a la consecución de recursos materiales o financieros, aunque también a la concienciación sobre la problemática de las discapacidades.

Si las asociaciones tienen éxito y estos servicios que crean se van consolidando, puede ocurrir que toda la acción de los padres comience a girar en torno a la prestación de servicios, la gestión de los servicios y todo lo que ésta comporta se convierte en el eje alrededor del cual gira la vida de la asociación. A esto suele unirse, en muchas ocasiones, la consolidación de un grupo de padres y madres pertenecientes a la generación fundadora como grupo fuerte al frente de la entidad. Fenómenos paralelos pueden ser la pérdida del ambiente de apoyo mutuo y la disminución de la garra reivindicativa.

Paralelamente al desarrollo de los servicios suele darse un incremento de los requerimientos para los profesionales involucrados en los mismos, así como una estabilización de los profesionales en el sector, sea en las instituciones privadas como en las públicas. Algunos profesionales - quizá también padres, pero en menor medida- incluso asumirán responsabilidades políticas, en la medida en que empiecen a hacerse una planificación desde los organismos competentes.

En este punto situamos el posible conflicto entre los roles de los padres y los profesionales. Es justamente el éxito de los padres en la promoción de los servicios y la progresiva cualificación e implicación de los profesionales en el sector, lo que puede llevar a una tensión entre unos y otros. Y, sin embargo, creemos que tanto los padres como los

profesionales son imprescindibles en este escenario. Lo que hay que hacer es clarificar sus respectivos roles. Dicha clarificación de roles dependerá también de las opciones estratégicas que adopte cada movimiento asociativo en relación con el peso específico que da a la gestión de servicios o a otras tareas.

No quedaría, sin embargo, completa esta sintética descripción si no dijéramos que, siempre, el movimiento asociativo en favor de las personas con discapacidad se encuentra ante el reto de la participación de las propias personas con discapacidad en la defensa de sus derechos, dado que, en función de las características de la persona, será diferente el tipo de apoyo que requiera de sus familiares (u otros representantes).

Como decíamos este reto está planteado de modo mucho más claro en los colectivos con discapacidad visual, física o auditiva que en el de las personas con discapacidad mental (por hablar en términos de grandes grupos). En todo caso creemos que para padres y familiares de personas con discapacidad es interesante el contacto con adultos con discapacidad que han asumido la promoción y el ejercicio de sus derechos. Por otra parte éstos deberán considerar a los padres como representantes legítimos de los niños con discapacidad y de aquellas personas con serias limitaciones para representarse a sí mismas.

5.2. Una visión del movimiento asociativo
A nuestro juicio las funciones de un movimiento asociativo familiar en favor de personas con discapacidad (o de las propias personas con discapacidad) son fundamentalmente tres: apoyo mutuo, control de los servicios e intervención en la comunidad.

- • La función de apoyo mutuo nace del encuentro entre padres de personas con discapacidad, desde el momento en que hay un tipo de apoyo emocional, de información o de modelos de conducta que sólo quien ha vivido y vive una experiencia similar puede prestar al padre o madre de las persona con discapacidad.
- • En cuanto a los servicios, hay diferentes criterios en relación con el hecho de que los padres y el movimiento asociativo se involucren en la gestión de los mismos. Lo que se han de hacer los padres, en todo caso, es velar por la extensión y calidad de los servicios y ser usuarios críticos y participativos (en la medida en que sus hijos no puedan ejercer esa función) de los servicios que se prestan a sus hijos e hijas.
- • Por último el movimiento asociativo en favor de las personas con discapacidad tiene la responsabilidad de incidir en la comunidad y de modo especial ante los poderes públicos reivindicando el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Parece que un movimiento asociativo que quiera cumplir estas funciones ha de ser un movimiento autónomo y soberano de familias. El papel de los profesionales en el movimiento asociativo ha de ser de apoyo o asesoramiento para el funcionamiento o la formación de los miembros, pero los profesionales no han de sustituir a los padres en el liderazgo y la representación. Los padres sólo pueden ceder su puesto al frente de la defensa de los derechos de las personas con discapacidad en la medida que éstas mismas vayan asumiéndolas, y eso sí que deberá ser promovido en las asociaciones.

5.3. Padres y profesionales
Propugnamos pues un debate que ayude a clarificar los roles de cada uno de los participantes en el escenario del trabajo por la calidad de vida de las personas con discapacidad. Debate en marcha en el cual nos atrevemos a introducir algunas tomas de posición.

Nadie puede sustituir al padre o madre en su responsabilidad de representar -en la medida en que éste no sea capaz- los intereses de su hijo o hija con discapacidad. Nadie tampoco podrá, como los padres de familia, apoyar a otros padres, velar por unos buenos servicios (y promoverlos si es preciso) y hacer presente en la comunidad la voz en favor de las personas con discapacidad.

Sin embargo, cometerán un error los padres que no reconozcan la legitimidad de los políticos para ordenar el sector, pues en un régimen democrático a ellos les corresponde esa función. Y cometerán un error también aquellos padres que quieran suplantar al gestor, al psicólogo, al educador o al auxiliar en sus funciones en los servicios o como apoyo en el propio movimiento asociativo.

Cometerán también un error los profesionales - estén en un rol político o técnico- que no reconozcan y fomenten el papel protagonista de las personas con discapacidad y sus familias y del movimiento asociativo autónomo y soberano en favor de las personas con discapacidad. El profesional lo es en la medida que reconoce los límites del encargo social que recibe y es competente y responsable en el cumplimiento de ese encargo. Una vez acepta el encargo y se ubica como profesional en el escenario, le corresponde obtener de forma eficiente los resultados que se esperan de él, desempeñando sus funciones correctamente. No nos valen aquellos profesionales que *echan la culpa* de todo a los padres y que generalizan diciendo "es que los padres siempre...". Tampoco aquellos que consideran que la institución es el centro de la vida de la persona con discapacidad y que los padres lo que hacen es dificultar la labor de la misma.

Tampoco aceptaremos el discurso de aquellos padres de familia que se consideran la única voz autorizada para hablar de discapacidad y que dicen al profesional eso de "como usted no es padre...". Hay muchos profesionales que por su preparación técnica y por su sincero compromiso con el sector, tienen mucho que aportar y deben ser escuchados. Criticaremos también a los padres y madres que consideran que su ejecutoria con su hijo o hija es la única válida y que puede generalizarse. O los que no pueden aceptar que otras personas con discapacidad lleguen a hacer lo que su hijo o hija no han sido capaz.

5.4. Conclusión
Así pues, afirmemos de nuevo que un mejor futuro para las personas con discapacidad va a depender en buena medida de la colaboración entre padres y profesionales. Y afirmemos que para que ésta se de no basta con que tengamos la buena intención de realizarla sino que procede un debate y una clarificación a todas las instancias de los roles específicos de unos y otros.

6. DIFERENTES TIPOS DE INTERVENCIÓN
A continuación queremos mostrar algo de la variedad y riqueza de intervenciones con madres, padres y familiares de personas con discapacidad. No nos vamos a referir a intervenciones con las personas con discapacidad que buscan el concurso de padres y familiares sino, propiamente a la intervención que tiene directamente en su punto de mira a padres y familiares.

Hemos ordenado los tipos de intervención más o menos del más sencillo al más complejo. Los tipos de intervención no deben tomarse como compartimentos estancos, puesto que, en muchas ocasiones se ejercerán diversas acciones de modo simultáneo. De todas maneras, tomando un ejemplo de la hostelería diremos que es más fácil servir una bebida simple que un cóctel. Es importante diferenciar cada tipo de intervención y a la hora de *mezclarlas* cuidar que no haya incompatibilidades en los objetivos, la dinámica, los roles requeridos a los profesionales, etc.

Tan sólo vamos a hacer unas breves referencias a cada uno de los tipos de intervención, con el fin de diferenciar unas de otras y de tener unas pautas mínimas para plantearlas. Nos referiremos a:
- Información
- Orientación
- Apoyo emocional
- Formación
- Asesoría (a colectivos)
- Promoción de la participación
- Terapia

Un mejor futuro para las personas con discapacidad va a depender en buena medida de la colaboración entre padres y profesionales. Queremos insistir en que la terminología y conceptualización adoptadas, si bien intentan enmarcarse en las tendencias encontradas en la bibliografía (Ríos González, 1986; FEAPS (sin fecha); Cunningham y Davis, 1988; Lambe y Sebba, 1988; McConckey, 1985; Boutin y Durning, 1977; Unión Nacional de Padres y Amigos de los Deficientes Mentales, 1992; Heward y Orlansky, 1992; Kozioff, 1991; Alonso y otros, (sin fecha); Kravetz y otros, 1990; Álvarez y Pérez Gil, 1997; South-west Educational Development Laboratory, 1976; Baker, 1997), poseen un alto grado de opción personal, por lo que, obviamente pueden ser criticadas y variadas con facilidad. No deseamos perdernos en discusiones terminológicas sino más bien apuntar a la esencia de los diferentes tipos de trabajo.

6.1. Información
Entendemos que el objetivo de un programa de información a familias es básicamente que éstas conozcan y estén al día sobre el funcionamiento de todos aquellos recursos que les pueden resultar útiles como padres y familiares de personas con discapacidad.

Para llevar adelante un programa de información hay que conocer y sondear permanentemente las necesidades del colectivo al que queremos atender, para lo cual recoger y clasificar sus demandas será de gran utilidad, así como darles siempre respuesta.

En función del tipo de información y de las características del colectivo con el que trabajemos podremos valemos de reuniones, boletines informativos, guías actualizables de recursos, etc.

Muchas veces cuando damos información cometemos el error de darla como si fuera para nosotros mismos (que ya la conocemos) y no la contextualizamos suficientemente. Dar información de forma correcta supone ser agradable, breve, claro, sencillo, ordenado, puntual, no utilizar jerga profesional, etc.

También hay que ser honesto, veraz y completo, sin manipular la información desde nuestros intereses profesionales. Lo cual no quiere decir que no debamos trabajar con criterios y explicitarlos, puesto que al trabajar con personas con discapacidad adoptamos unos principios filosóficos que deben guiar también el trabajo informativo.

6.2. Orientación
En este texto optamos por llamar orientación a la atención individualizada para ayudar a padres y familiares a la toma de decisiones y actuación en todo lo que tenga que ver con la persona con discapacidad.

A diferencia de la acción informativa, en la intervención orientadora ayudamos en la elaboración de criterios y en la aplicación a la práctica. Para ello hemos de tener claros nuestros propios criterios y ayudar al padre o familiar a identificar su ámbito de competencia y su responsabilidad intransferible en la toma de decisiones. Orientar no es *decidir por* el padre, madre o familiar.

Creemos más en una relación orientadora con cierta continuidad que en la consulta concreta de la situación particular descontextualizada ante la que, honestamente, poco se puede hacer. Se trata de orientar tendencias no de dar *recetas.* Para una buena intervención orientadora es importante la capacidad de comprensión y empatía, la capacidad analítica y evaluadora y las habilidades de comunicación interpersonal en general. No hay buena intervención orientadora posible sin una relación mínimamente significativa entre profesional y cliente.

6.3. Apoyo emocional
En este apartado incluimos fundamentalmente el tipo de programa que se ha dado en llamar *padre a padre,* acerca del cual tenemos un conocimiento de varias experiencias en diferentes países y una experiencia propia en cuya fisonomía nos basaremos para la siguiente descripción.

En un programa de estas características la misión del profesional es crear y ayudar a mantener las condiciones de un encuentro entre padres de personas con discapacidad que reporte apoyo emocional. Se trata de un tipo de programa especialmente indicado para padres nuevos en los primeros meses o años tras el nacimiento o diagnóstico de su hija o hijo con discapacidad.

En esos momentos reviste especial importancia el primer contacto entre el profesional y los padres, a los que, probablemente no les ha resultado fácil solicitar la entrevista. El objetivo de ese encuentro es el establecer un primer buen contacto con los padres y ofrecerles los servicios del programa.

La oferta es doble. Se ofrece la posibilidad de presentarles unos padres experimentados que tienen también un hijo con discapacidad como ellos para que tengan los encuentros que deseen. También se les ofrece acudir a reuniones de un grupo reducido de padres nuevos como ellos que se reunirán periódicamente.

Dichos encuentros son encuentros en los que ellos van proponiendo temas que se tratan con flexibilidad y gran espacio para la automanifestación personal. La asistencia es libre. La posibilidad de participar en el programa de padres nuevos (o *padre a padre)* se limita de antemano a un máximo de dos años. Esto nos ha sido útil para prevenir procesos de dependencia excesiva en determinados grupos, a la que todos podemos tender en ocasiones.

La opción por el padre experimentado, por el grupo de padres nuevos o por ambas cosas parece estar condicionada por patrones culturales de relación y vida social. En todo caso parece conveniente ofrecer las dos posibilidades.

Para poder ofrecer padres experimentados hay que tener una cartera de padres y madres conocidos con un buen ajuste y adaptación en su vida familiar y con capacidades para la relación de ayuda. Estos padres no se improvisan ni tampoco se capacitan en un curso breve, sino que surgen cuando hay un trabajo suficientemente amplio y continuo con familias.

Otro elemento clave es tener una buena red de contactos en hospitales y otros lugares donde se detectan discapacidades. Si en esos lugares están informados de la existencia de nuestro programa y aportan con respeto dicha información a los nuevos padres, en ellos está la decisión de contactar con nosotros. Nuestra obligación no es abordarlos sino conseguir que les llegue la información.

El profesional no está en condiciones de ofrecer el tipo de apoyo emocional que presta un padre a otro padre. Su misión es organizar y dinamizar los encuentros pero participando lo justo para llevar a cabo esa función y posibilitar la automanifestación y participación de madres y padres.

6.4. Formación
Cuando hablamos de formación familiar nos referimos a procesos colectivos animados por un profesional, orientados a la adquisición y mejora de actitudes, destrezas y conocimientos que serán útiles a padres y familiares al enfrentar las diferentes situaciones y actividades en que se ven inmersos como padres y familiares de personas con discapacidad.

Preferimos el término *formación familiar* al más clásico de *escuela de padres* ya que éste tiene una connotación más vinculada a lo escolar (y por lo tanto a la infancia), a lo cognoscitivo *(charlas sobre temas)* y a lo pasivo (el especialista habla y el padre o madre escucha). No queremos decir que todos los programas denominados *escuela de padres* hayan tenido esas características, sino que ese ha sido el modelo clásico y de ahí las resonancias del nombre.

En el modelo que proponemos no se trata primordialmente de dar a los padres y familiares conocimientos sobre una serie de temas (sobre las discapacidades, etc.), ni tampoco fundamentalmente de intentar que sean pseudoprofesionales y que manejen una serie de técnicas (como modificación de conducta, etc.). No es eso lo que esencialmente necesitan los padres (tengan hijos sin o con discapacidad). Ese tipo de planteamientos, muy al uso, quizá ayude a los padres dándoles algunos conocimientos o destrezas que les puedan ser de utilidad con sus hijos e hijas, pero casi siempre es mayor el perjuicio que les causa al reforzar la presunción de que los padres de niños con discapacidad necesitan saber técnicas especiales que no necesitan los padres de hijos sin discapacidad. Presunción que distorsionará la relación más de lo que los conocimientos o habilidades adquiridos la favorezcan en la mayor parte de los casos.

Desde nuestro punto de vista, la clave de la formación familiar estriba en crear la posibilidad y aportar los elementos necesarios para que colectivos de padres y familiares puedan construir un discurso propio y una manera propia de vivir con su familiar con discapacidad y responder a sus necesidades. Como alternativas al discurso y la experiencia que se impone socialmente y que, como hemos dicho, es la que está en la base de la condición de las personas con discapacidad.

Contenidos para la formación

Lo que sigue no puede ser más que una somera guía de posibles contenidos. Los contenidos concretos que se aborden en cada programa de formación familiar dependerán de cada proyecto concreto y, especialmente, de los intereses y necesidades específicas del grupo participante.

Un primer bloque temático podría ser el de todo lo referido a las discapacidades en general y a las discapacidades concretas de los hijos, hijas y familiares de los participantes. Puede ser de interés conocer mejor lo que se sabe y señalar, también, lo mucho que se desconoce sobre las mismas. Podemos abordar las causas, prevalencia, características, potencialidades desde perspectivas multidisciplinares y enfatizando siempre en la condición de las personas con discapacidad y lo relativo y dinámico de tal condición.

Un segundo bloque podría referirse a la situación familiar y comunitaria de la persona con discapacidad. Resaltar la importancia de la familia para la vida y el desarrollo de la persona con discapacidad y dar cabida a las inquietudes, experiencias y propuestas de padres, hermanos y familiares de las personas con discapacidad.

También puede resultar de interés abordar las preocupaciones vinculadas con el momento concreto del desarrollo vital de las personas con discapacidad cuyos familiares acuden a nuestros servicios: primer año, primera infancia, tiempo escolar, preadolescencia, adolescencia, juventud, edad adulta, envejecimiento, etc. Será una temática en la que tendremos que poner especial cuidado en no establecer reglas fijas sobre lo que debe ocurrir en cada etapa y en escapar de estereotipos negativos sin fundamento científico que se manejan a menudo.

Una cuarta área que puede interesar a padres y familiares de personas con discapacidad es la relativa al desempeño de aquellas funciones que madres y padres tienen en relación con sus hijas e hijos: cuidados básicos, salud, educación, modificación de comportamientos inadecuados, comunicación y lenguaje, orientación sexual, orientación vocacional, apoyo para su autonomía e independencia, tutela jurídica, etc. Este tipo de temáticas servirá para identificar los escasos condicionantes especiales de la relación con las personas con discapacidad en estas áreas y lo mucho de común que en todo ello tiene la experiencia con los hijos sin y con discapacidad.

Como quinto posible bloque temático cabría un acercamiento al mundo de los servicios y prestaciones, tanto generales como especiales a los que pueden acceder las personas con discapacidad. Cabría referirse a los principios generales que deben tenerse en cuenta así como al papel de padres y familiares ante los servicios, para luego dar un repaso a los que puedan interesar dentro de un elenco como el siguiente: servicios de diagnóstico, valoración y orientación, servicios de salud, intervención temprana, servicios educativos, rehabilitación física, terapia del lenguaje, rehabilitación profesional, programas ocupacionales, de empleo y de apoyo a la integración laboral, servicios sociales, servicios residenciales y de apoyo a la vida independiente, centros de día, servicios de respiro, programas de tiempo libre, prestaciones económicas, ayudas técnicas, órtesis y prótesis, transporte, vivienda, etc. Normalmente deberemos ayudar a padres y familiares a contrastar su tendencia a ver la prestación de servicios a través de instituciones cerradas y especiales (es lo que más conocen y quizá lo que les da más seguridad) con las propuestas actuales a la integración y la atención ligada a la comunidad.

Un sexto bloque de temas se referiría al mundo asociativo hacia el que queremos orientar a padres y familiares. La relación de ayuda, la planificación y gestión en organizaciones, el rol político de las asociaciones y otros temas pueden ir ayudando a la conformación y fortalecimiento de las asociaciones.

Metodología

Vamos a señalar brevemente algunos puntos básicos de la orientación metodológica que intentamos mantener en la formación familiar. Son postulados, obviamente, emparentados con determinadas tradiciones pedagógicas que no será necesario explicitar:

- • Nadie *forma* a nadie. Juntos participamos en procesos en los que todos aprendemos. Sin embargo, en dichos procesos el rol del animador es diferente del rol de los participantes, y lo que aprende el animador es diferente de lo que aprenden los participantes. El animador no es *uno más del grupo.*
- • El papel fundamental del animador es el de posibilitar la vida del grupo, facilitar su despliegue, garantizando la cabida de todos, estructurando la situación y las reglas del juego de partida y acompañando al grupo en un proceso de crecimiento en el que se van cumpliendo objetivos, reestructurando relaciones e incrementando la autorregulación. Optamos, pues, por un modelo de aprendizaje grupal y dialogal.
- • Hemos de partir siempre de las personas participantes (de todas las personas participantes): de sus conocimientos, de sus fortalezas, de sus limitaciones, de sus estilos, de sus estados de ánimo, de sus expectativas, de sus deseos, de sus intereses, de sus necesidades, de sus experiencias, de sus vivencias. Esto supone un proceso de formación *centrado en los participantes* y no *centrado en los contenidos.*
- • Entendemos el proceso de aprendizaje como proceso activo y participativo. En general no aprendemos escuchando ideas de otro sino en procesos en los que, *haciendo,* revivimos experiencias acerca de las que reflexionamos, contrastando esas elaboraciones con otras ya establecidas. De este modo se construye el conocimiento, entendido más que como *saber cosas* como *saber hacer.*
- • Nos parece útil siempre establecer, de alguna manera, un *contrato de aprendizaje,* es decir, acordar entre todos los que participamos en un determinado proceso, las *reglas de juego* que todos asumimos para el mismo. Reglas de juego consensuadas, justificadas y clarificadas que nos ayuden a caminar y sean un instrumento para superar estancamientos o conflictos. Ese contrato no es una losa que tenemos encima sino que podemos, de común acuerdo, reformularlo a lo largo del proceso.
- • Planteamos una metodología basada fundamentalmente en el reforzamiento positivo, sin excluir el uso de la retirada de atención o de ciertos estímulos aversivos. Debemos establecer posibilidades de retroalimentación y evaluación en todas las direcciones, e intentar sacar a la luz en lo posible todo lo que ayude a comprender y corregir.
- • En todo caso será obvio que pensamos fundamentalmente en grupos pequeños, agrupados por edad, tipo de discapacidad o zona, procesos con un mínimo de continuidad, etc. Lo cual no elimina, eventualmente, la posibilidad de charlas más masivas con objetivos específicos.

6.5. Asesoría

En este caso hemos reservado el término *asesoría* para la intervención del profesional con grupos organizados, asociaciones o federaciones de padres y familiares de personas con discapacidad.

Partimos del supuesto de que el profesional se encuentra frente a un grupo constituido por padres, madres y familiares de personas con discapacidad en los términos en los que ha sido descrito en otros lugares con anterioridad.

En muchas ocasiones nos resulta difícil conceptualizar este tipo de intervención debido a que como profesionales deseamos tener un tipo de acción en el que se vean unos resultados claros y a corto plazo de nuestra acción. Poniendo un ejemplo tosco pero claro: si yo (profesional) podría tomar las riendas de una reunión y llevarla a buen puerto mucho mejor que el padre de familia que lo está intentando ¿por qué quedarme callado estoicamente durante dos horas viendo como se *pierde el tiempo?*

Pues ese tipo de cosas tendrá que hacer el asesor de una asociación muchas veces. Casi siempre nuestra misión será acompañar, estar presentes cuando se nos solicite. Y tener la capacidad de ayudar en los momentos en lo que esa ayuda haga crecer al grupo. Pero nunca suplantar a los padres y familiares en el espacio propio del que ellos se han dotado.

Ello no quiere decir que el profesional no tenga su *visión de la jugada* y su proyecto de intervención bien definido. Lo que quiere decir es que trabaja con un material sensible (el apoyo mutuo, la autorganización, la proyección social de padres y familiares de personas con discapacidad) y que a veces basta con una intervención equivocada del profesional para desbaratar meses de un desarrollo organizacional muchas veces errático y lento pero, en todo caso, autónomo, soberano y llevado a cabo por las únicas personas que por su fuerza y su interés garantizan la continuidad y permanencia del trabajo. Demasiadas veces hemos visto a profesionales que han creído salvar asociaciones o grupos, han destruido sus mecanismos y estructuras desde una actitud directiva o paternalista y, poco después, han desaparecido del escenario dejando las cosas mucho peor de lo que estaban antes.

El tipo de intervención que proponemos sólo se puede hacer desde la profunda y arraigada convicción de que en las familias de las personas con discapacidad, en función de la experiencia que viven, está el poder y la fuerza de generar sus propios procesos de emancipación y crecimiento personal y colectivo. Y desde la asunción del rol y el límite del profesional como apoyo para esos procesos. No somos los protagonistas de la película, sino artistas invitados.

Esta misión de ayudar a la vida y el crecimiento del grupo podrá pasar por apoyo en tareas organizativas, búsqueda de información, colaboración en la toma de decisiones, pero nunca por la participación como *uno más o* por asumir tareas directivas. Incluso, en el extremos, puede ser más honesto dejar que un grupo muera dulce o tormentosamente que darle una vida artificial.

6.6. Promoción de la participación
En este caso, como en el anterior, estamos frente a la realidad asociativa de padres y familiares de personas con discapacidad, pero en una situación distinta. Antes nos encontrábamos ante un grupo existente que nos *contrataba* para apoyarles. Ahora tenemos como misión algo así como hacer de parteras, hacer que salga la participación. Imaginemos, por ejemplo, que una asociación provincial nos contrata y entre sus encargos está el de intentar que surjan agrupaciones en tres localidades donde no existen. En este caso, en relación con la asociación contratante estaríamos en una relación de asesoramiento, ya descrita. En relación con los colectivos de padres no organizados de las mencionadas tres localidades trabajaríamos promoviendo la participación. Como decíamos antes, no nos encontramos ante compartimentos estancos. Probablemente en este caso podemos encontrarnos ante acciones que puedan mezclarse en diferentes dosis en muchos casos.

Sin embargo en esta tarea de *parteras* nos toca implicarnos más activamente, *dar más la cara* que en la ocasión anterior. Pero siempre desde el principio y con claridad hemos de manifestar que nosotros no somos parte del movimiento, que actuamos por delegación de otros padres.

Terapia familiar no es cualquier terapia que se haga en relación con problemas surgidos en la familia o que se haga con familias

Nuestra responsabilidad es grande pues en primera instancia nos toca estructurar el grupo, aunque luego tengamos que ayudar al grupo a *soltar amarras.* En esa tarea original de estructurar el grupo vamos a tener la posibilidad (lo vamos a hacer por acción u omisión) de ir planteando unas reglas de juego, unas dinámicas de funcionamiento, unas formas de acercamiento e integración de los miembros. Y ahí se irán trasluciendo nuestras opciones vitales y profesionales, nuestra convicción democrática e integradora o, por el contrario, nuestras contradicciones, miedos y *agendas ocultas.*

Serán necesarios, contactos, destrezas comunicativas, capacidad de convocatoria, conocimiento de la realidad, gancho personal u otras habilidades en las que en la vida nos habremos adiestrado o podremos adiestrarnos.

6.7. Terapia
No nos extenderemos mucho en este apartado. En casos excepcionales, estará indicada una terapia para padres y familiares o para las familias de personas con discapacidad. El hecho de que en ocasiones se aborden estos casos desde la terapia familiar no debe hacernos confundir las cosas. Terapia familiar no es cualquier terapia que se haga en relación con problemas surgidos en la familia o que se haga con familias. La terapia familiar es un tipo de terapia que desde determinadas orientaciones terapéuticas se realiza en determinados casos. El tipo de terapia indicado en el caso que nos ocupa podrá ser la terapia familiar o muchas otras en función de la patología observada y de otros factores.

Obviamente, si para todas las intervenciones mencionadas hasta ahora se requiere una cualificación profesional, en el caso de intervenciones que pretendan ser terapéuticas dicha cualificación es mucho más específica. Sólo quien se presente socialmente como terapeuta y asuma las reglas del juego de dicho tipo de trabajo, podrá honestamente dedicarse a ello. No es el caso de muchos de los profesionales de la intervención con familias, con lo que lo que lo indicado será derivar los casos en los que se estime que puede ser conveniente una intervención terapéutica.

No deja de resultar chocante la existencia de abundante bibliografía que parece partir de la base de que *todos* o *casi todos* los padres y madres de personas con discapacidad necesitan terapia. Dicha afirmación carece de fundamento e incluso creemos que se puede afirmar que un adecuado despliegue de los tipos de intervención antes reflejado reduciría el número de casos en los que se necesita una intervención de corte terapéutico.

7. LOS PROFESIONALES Y LA INTERVENCIÓN FAMILIAR
Queremos terminar esta contribución con algunas cosas que creemos haber aprendido sobre nosotros mismos como profesionales de la intervención familiar.

7.1. Calidad
La calidad no es, obviamente, privativa del profesional que trabaja con las familias de personas con discapacidad, pero tampoco habrá de exigírsele en menor medida que a otros profesionales.

Y cuando hablamos de calidad nos referimos a cuestiones como conocimiento cabal del encargo asumido y compromiso con el mismo, reconocimiento de los límites éticos y técnicos de su actuación, elaboración suficiente de los principios filosóficos que guían su intervención, conciencia de que el cliente (en este caso las familias y, en última instancia, las personas con discapacidad) es el centro y la razón de su acción, capacidad de proyectar sobre el papel y evaluar rigurosamente toda acción que ejecute, esfuerzo permanente de actualización técnica y renovación profesional, destrezas para el trabajo en equipos y organizaciones, etc.

Y cuando hablamos de calidad nos referimos a elementos que históricamente formaron parte del patrimonio de la intervención social y a elementos provenientes de modelos de gestión que nos llegan del mundo industrial o de otros servicios, de los que podemos aprender para mejorar nuestra práctica (Fantova, 1998 y 1999).

Uno de los grandes obstáculos que nos ponemos los profesionales para el trabajo es el de las generalizaciones y los estereotipos

7.2. Actitudes de base
De forma sintética vamos a mencionar algunas actitudes básicas que proponemos para el trabajo con padres y familiares de personas con discapacidad:

- Ser honestos y veraces. Hablar de lo que tenemos que hablar con franqueza, aunque sin menoscabo del respeto y el tacto.
- Respetar a las personas y a las familias en tanto que tales. Antes que clientes son personas y familias con su intimidad, privacidad y vida propias que no tenemos derecho a cosificar y convertir en asuntos públicos.
- Estar convencidos de que los padres son expertos en muchas cosas: en lo relativo a sus hijos, en lo relativo a sus vidas, en determinadas áreas profesionales o de la vida comunitaria, etc. Estar, por lo tanto, atentos a todo lo que podemos aprender de ellos. Escuchar e intentar comprender.
- Identificar, aprovechar y potenciar las múltiples fortalezas de los padres y familiares, su interés por la problemática en la que están inmersos, su potencial de lucha, etc.
- Combinar la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, con la distancia que haga que no nos impliquemos emocionalmente en los problemas ante los que nos encontremos, hasta el punto de *engancharnos* afectivamente.
- Ser pacientes. Ir progresivamente, poco a poco, en las propuestas, planteamientos, retos o exigencias.
- Evitar actitudes a la defensiva, que interpretan como ataque cosas que no lo son, así como cualquier tipo de agresividad en la que volquemos hacia los clientes la ansiedad que se nos haya generado en determinada situación.
- Hacernos respetar. Señalar y reivindicar, si es preciso, nuestro ámbito de competencia, nuestro espacio profesional. Aceptar que en ocasiones nos puedan hacer sufrir personas a las que mucho se ha hecho sufrir, pero sin correr el riesgo de *perder pie o quemarse.*
- Estar disponibles, en la medida de lo posible y lo razonable. Hay vivencias y momentos de los padres y familiares en los que puede ser muy nocivo un "vuelva usted mañana".
- Procurar que siempre, en la relación con padres y familiares, se resalte y se viva, por encima de todo la meta común que tenemos, que es el bienestar de sus hijas e hijos y de las personas con discapacidad en general.

7.3. Obstáculos más comunes
Vamos a permitirnos apuntar algunas limitaciones que nosotros mismos tenemos como profesionales o errores en los que caemos y que nos impiden hacer un buen trabajo con padres y familiares de personas con discapacidad:

Uno de los grandes obstáculos que nos ponemos los profesionales para el trabajo es el de las generalizaciones y los estereotipos. Terribles frases tan escuchadas como "todos los padres tienen problemas psicológicos", "ahí está el típico padre pesado", "los padres no aceptan a sus hijos", "es una de tantas madres que no quieren a su hijo" no hacen sino demostrar nuestra escasa sensibilidad humana y cualificación profesional y, a la postre, nuestra incapacidad para ver en los padres y familiares, personas con toda su complejidad y riqueza, personas como nosotros.

Otra gran pared que ponemos a veces entre nosotros y los padres y familiares es una tremenda contundencia o una excesiva seguridad en nuestras consideraciones y juicios. Contundencia y seguridad que dificulta el diálogo, el entendimiento y el avance con nuestros interlocutores. Si además eso lo aderezamos con jerga profesional el resultado es aún peor.

Se deben evitar también los comentarios morbosos entre profesionales acerca de las familias con las que trabajamos. La información de la que disponemos en virtud de nuestro trabajo es confidencial. Con ese tipo de comentarios, además, podemos ir rodeando a nuestro cliente de prejuicios que dificultarán la relación de otros profesionales con él.

También nos pasa en determinadas instituciones o en determinados sectores de profesionales, que percibimos a los padres como adversarios o enemigos, que partimos de la base de que sus intereses siempre van a ser opuestos a los nuestros. Esto nos lleva a una actitud defensiva e impide la colaboración.

Otra dificultad que podemos tener es la de unas expectativas demasiado altas. A veces esperamos que los padres se comporten como perfectos profesionales, perfectos licenciados o perfectos ciudadanos. A veces queremos que progresen más rápido de lo que es posible. Nos olvidamos de que muchas veces nos encontramos ante familias largamente excluidas, marginadas, vejadas y maltratadas y que, de la noche a la mañana no podemos superar todos los efectos que ello ha tenido.

7.4. Algunas pistas más concretas

De forma casi telegráfica, y por si pudieran servir de ayuda, damos algunas orientaciones más concretas, discutibles por supuesto, que pudieran servir de referencia:

- No tema decir "no sé".
- No pretenda saber más que el padre o la madre acerca de su hija o hijo.
- Utilice un lenguaje sencillo y cotidiano.
- Diríjase a las personas con el trato que cabe darles por su edad. Un tuteo inadecuado puede crear distancia más que confianza.
- En general no mencione cuestiones de su vida personal, salvo para comentarios anecdóticos o en la medida en que no manifestar algo de dicha vida personal, resultaría artificial.
- Huya, hasta donde sea posible, de las recetas, de las recomendaciones concretas. Más bien ayude a los clientes a reflexionar por si mismos desde criterios lógicos y asumidos.
- Evite, todavía más, los pronósticos, y más aún los pronósticos cerrados y negativos sobre las personas con discapacidad. Sin mentir ni ocultar, intente resaltar lo positivo y la capacidad de progreso de las personas con discapacidad. Por supuesto, evite también los pronósticos que crean falsas expectativas.
- Hable cada vez menos, en la medida que vaya consiguiendo que los padres y familiares hablen cada vez más. Refuerce positivamente su participación, estimúlela poco a poco.
- Utilice, cuando sea necesario, técnicas, pero no genere dependencia hacia las técnicas y el técnico.
- No comunique, en términos generales, la información que haya conocido a través de su trabajo, a otros profesionales ni se deje influir por comentarios que otros compañeros le hagan respecto a sus clientes.
- Ayude a sus clientes a que se marquen compromisos, reglas de juego, obligaciones, más que marcárselas usted.
- Potencie y permita que los padres y familiares asuman responsabilidades concretas en las áreas que les corresponde.
- No entre a *lo personal,* no señale *con el dedo.* Todo el mundo tiene derecho a una salida honrosa.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, P. y otras (sin fecha): *Asesoramiento a familias de niños y niñas sordos: Orientaciones y pautas de actuación.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
ÁLVAREZ, M.J. y PÉREZ GIL, R. (1997?): *Manual de grupos de formación. Programa de apoyo a familias.* Madrid, FEAPS.
ASSOCIAZIONE BAMBINI DOWN (1992): "Protocollo nazionale di comunicazione di diagnosi" en *Síndrome Down notizie,* año XI, n. 2, mayo-agosto, p. 11.
BAKER, B.L. (1997): "Entrenamiento a padres" en *Siglo Cero,* vol. 28 (5), num. 173, septiembre-octubre, pp. 13-19.
BARBAGELATA, N. y RODRIGUEZ, A. (1995): "Estructura familiar e identidad" en *Documentación social,* n. 98, enero-marzo, pp. 49-59.
BARTON, L. (comp.) (1998): *Discapacidad y sociedad.* Madrid, Mora-ta.
BOUTIN, G. y DURNING, P. (1997): *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar.* Madrid, Narcea.
CARPENTER, B. (1998): "Defining the family: towards a critical fra-mework for families of children with disabilities" en *European Journal of Special Needs Education,* vol. 13, num. 2, pp. 180-188.
CASADO, D. (1995): *Ante la discapacidad: glosas iberoamericanas.* Buenos Aires, Lumen.
GASTE LLS, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad.* Madrid, Alianza Editorial.
CECADIS (1997): *Borrando fronteras.* Quito, Fundación General Ecuatoriana.
CHECA, F.J. y TRISTANTE, C. (1998): "Análisis comparativo del contexto familiar "teórico" y "real" de niños con deficiencia visual: orientaciones para la intervención" en *Integración,* n. 27, junio, pp. 12-17.
CUNNINGHAM, C. y DAVIS. H. (1988): *Trabajar con los padres: Marcos de colaboración.* Madrid, MEC/Siglo XXI.
DEL RIO, P. (1992): "La discapacidad, único camino hacia el hecho humano" en REAL PATRONATO DE PREVENCIÓN Y DE ATENCIÓN A PERSONAS CON MINUSVALÍA. *Discapacidad e Información.* Madrid, pp. 91-113.
ESPINAS, J.M. (1987): *Tu nombre es Olga. Cartas a mi hija mongólica.* Barcelona, La Campana.
FANTOVA, F. (1988): *Dinámica de grupos. Talde dinamika.* Bilbao, EDEJ.
FANTOVA, F. (1990): "Reflexión, diálogo y concientización en grupos de personas con deficiencia mental" en *Zerbitzuan.,* num. 10, pp. 43-51.
FANTOVA, F. (1992): "Personas con deficiencia mental y ejercicio de derechos" en *Zerbitzuan,* num. 20-21, octubre, pp. 21-30.
FANTOVA, F. (1995): "Padres y profesionales en el movimiento asociativo a favor de las personas con discapacidad mental" en *Revista FEPAPDEM (Federación Ecuatoriana pro Atención a la Persona con Deficiencia Mental).,* num. 5.
FANTOVA, F. (1998): "Una aproximación a la calidad en el ámbito de la intervención social" en *IX Congreso de Empresas y Calidad. Documentos de gestión, innovación y formación.* Barcelona, Fórum Empreses de Qualitat, vol 2, pp. 289-295.

FANTOVA, F. (1999): *Investigación y desarrollo de un modelo de gestión para organizaciones no lucrativas de servicios sociales (Tesis doctoral).* Bilbao, Universidad de Deusto.
FEAPS (1988): *Manual para directivos de asociaciones.* Madrid.
FEAPS (sin fecha) *Manual de actividades de apoyo a las familias de personas con deficiencia mental.* Madrid.
FEAPS (1998): "Asamblea general extraordinaria FEAPS XXI" en *Voces,* num. 302, pp. 4-5.
FEAPS (1999): *Manuales para la calidad.* Madrid.
FIERRO, A. (1981): *La "personalidad" del subnormal.* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca/FEAPS.
FLOYD, F.J. y otros (1997): "Afrontamiento de las familias ante en retraso mental: evaluación y terapia" en *Siglo Cero,* vol. 28 (5), num. 173, septiembre-octubre, pp. 5-11.
FREIXA, M. (1993): *Familia y deficiencia mental.* Salamanca, Amaru.
FREIXA, M. y PASTOR, C. (coords.) (1995): *Familia e intervención en tas necesidades educativas especiales.* Barcelona, AEDES.
GINÉ, C. (1995): "La familia y el desarrollo de los niños y niñas con necesidades especiales. Algunas propuestas en torno a la intervención de los profesionales" en FREIXA, M. y PASTOR, C. (coords.): *Familia e intervención en las necesidades educativas especiales.* Barcelona, AEDES, pp. 125-133.
GLIDDEN, L.M. y JOHNSON, V.E. (1999): "Tweive years later: adjust-ment in families who adopted children with developmental disbilities" en *Mental retarda tion,* vol. 37, n. 1, febrero, pp. 16-24.
GORABIDE (1993): *Guia de recursos para las personas con deficiencia mental y sus familias en Bizkaia.* Bilbao.
HELFF, C.M. y GLIDDEN, L.M. (1998): "More positivo or less negative? Trends in research on adjusment of families rearing children with developmental disabilities" en *Mental retardation.* vol. 36, n. 6, diciembre, pp. 457-464.
HEWARD, W. y ORLANSKY, M. (1992): *Programas de Educación Especial.* Barcelona, CEAC.
JASKULSKI y otros (1995): *The journey to inclusión. A resource for state policy makers.* Washington, Presiden! s Committee on Mental Retardation.
KOZLOFF, M.A. (1991): "El entrenamiento a padres: trabajar por aumentar la normalización y prevenir la ¡nstitucionalización" en *Siglo Cero,* num. 135, mayo-junio, pp. 24-39.
KRAVETZ, S. y otros (1990): "A goal directed approach to training parents of children with a developmental disability" en *The british journal of mental subnormality,* vol XXXVI, 1, num. 70, pp. 17 y ss.
LACASTA, J.J. (1996): "Aproximación descriptiva a una organización compleja: FEAPS" en *Siglo Cero,* vol. 27(1), n. 163, enero-febrero, pp. 5-19.
LAMBE, L. y SEBBA, J. (1988): "The development and evaluation of workshops for parents and carers of people with profound and múltiple impairments" en *European jorunal of special needs education,* vol. 3, n. 4, pp. 257-266.
MARTINEZ, M.P. (1994): "Características y evolución del sistema familiar" en UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS (1994): *Orientación y terapia familiar en familias afectadas por enfermedades o deficiencias.* Madrid, Fundación Mapfre Medicina, pp. 71-88.
McCONKEY, R. (1985): *Working with parents.* Cambridge, Bookiine Books.
MORENO FERNANDEZ, A. (1994): "Marco conceptual de la orientación y terapia familiar" en UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS (1994): *Orientación y terapia familiar en familias afectadas por enfermedades o deficiencias.* Madrid, Fundación Mapfre Medicina, pp. 39-70.
MUÑOZ CESPEDES, J.M. y FERNANDEZ GUINEA, J.M. (1997): "La familia y la rehabilitación de las personas afectadas por daño cerebral" en *Polibea,* num. 44, pp. 28-32.
NACIONES UNIDAS (1988): *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad.* Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
NAVARRO GONGORA, J. (1996): *Familias con personas discapacitadas; Características y fórmulas de intervención.* Valladolid, Junta de Castilla y León.
ORCASITAS, J.R. (1995): "Formación de los profesionales de la educación en el ámbito familiar" en FREIXA, M. y PASTOR, C. (coords.): *Familia e intervención en las necesidades educativas especiales.* Barcelona, AEDES,pp. 287-308.
PASTOR RAMOS, G. (1997): *Sociología de la familia. Enfoque institucional y grupal.* Salamanca, Sigúeme.
RÍOS GONZALEZ, J.A. (1986): "Orientación familiar" en MOLINA, S. (dir.): *Enciclopedia temática de educación especial.* Madird, CEPE, pp. 987-998.
RIOS GONZALEZ, J. A. (1994): "El sistema familiar afectado por la enfermedad y la deficiencia física" en UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS: *Orientación y terapia familiar en familias afectadas por enfermedades o deficiencias.* Madrid, Fundación Mapfre Medicina, pp. 7-20.
REAL PATRONATO DE PREVENCIÓN Y DE ATENCIÓN A PERSONAS CON MINUSVALÍA (1997): *Realizaciones sobre discapacidad en España. Balance de 20 años.* Madrid.
ROLLAND, J. S. (1994): *Families, illness and disability*. New York, BasicBooks.
SCELLES, R. y JOSELIN, L. (1999): "La famille de l'enfant handicapé á travers la littérature enfantine contemporaine" en *Handicap (Revue des Sciences Humaines et Sociales),* num. 82, pp. 33-49.
SCHALOCK, R.L. (1999): "Hacia una nueva concepción de la discapacidad" en *Siglo Cero,* vol. 30(1), num. 181, enero-febrero, pp. 5-20.
SCORGIE, K. y WILGOSH, L. (1998): "Stress and coping in families of children with disabilities: an examination of recent literature" en *Developmental Disabilities Bulletin,* vol. 26 (1), pp. 22-42.
SHEARER, A. (1986): *Mirando hacia el futuro (Informe del simpo-sium de la ILSMH sobre el papel futuro de las asociaciones voluntarias. Madrid. Noviembre 1984).* Bruselas, ILSMH.
SOUTHWEST EDUCATIONAL DEVELPMENT LABORATORY (1976): *Trabajando con los padres de niños con impedimentos.* Virginia, The Council for Exceptional Children.
TAN MINK, I. (1986): "Classification of families with mentally retar-ded children" en GALLAGHER, J.J. y VIETZE, P.M. (eds.): *Families of handicapped persons.* Baltimore, Brookes.
UNIÓN NACIONAL DE PADRES Y AMIGOS DE DEFICIENTES MENTALES (1992): *La persona con discapacidad mental: orientaciones para la acción.* Santiago de Chile, Fundación Andes y Ministerio de Salud.
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS (1994): *Orientación y terapia familiar en familias afectadas por enfermedades o deficiencias.* Madrid, Fundación Mapfre Medicina.
VALMASEDA, M. (1995): "Las personas con deficiencia auditiva" en
VERDUGO, M.A.: *Personas con discapacidad: Perspectivas psico-pedagógicasy rehabilitadoras.* Madrid, Siglo XXI.
VARGAS, T y POLAINO-LORENTE, A. (1996): *La familia del deficiente mental.* Madrid, Pirámide.
VERDUGO, M.A. (1995): *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras.* Madrid, Siglo XXI.
VERDUGO, M.A. y BERMEJO, B.G. (1994): "Estrés familiar: Metodologías de intervención" *en Siglo Cero,* vol. 25(2), n. 152, pp. 37-45.
VERDUGO, M.A. y JORDÁN DE URRÍES, F. de B.(1999): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca, Amarú.
VILA. A. (1990): *¿Quién es deficiente? Convivencia diaria con una niña deficiente.* Madrid, INSERSO/Narcea.

BLOQUE II
DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO

ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES[13]

ALCANCES PRINCIPALES DE LA PALABRA "MÉTODO"

La palabra "método" deriva de las voces griegas metá y odós. Me-tá("hacia") es una preposición que da idea de movimiento, y odos significa "camino". Por eso, etimológicamente, método significa "camino hacia algo", "persecución", o sea, esfuerzo para alcanzar un fin o realizar una búsqueda.

El método puede definirse como el conjunto de operaciones y procedimientos que, de una manera ordenada, expresa y sistemática deben seguirse dentro de un proceso preestablecido, para lograr un fin dado o resultado deseado. Este fin o resultado puede ser conocer y/o actuar sobre un aspecto o fragmento de la realidad. De ahí que, cuando nos referimos al método, esta palabra puede utilizarse con dos alcances diferentes:

- Como estrategia cognitiva en este caso la palabra "método" alude a la aplicación de una serie de procedimientos lógicos, sistematizados de tal manera que permiten estudiar —con una fundamentación científica— hechos, fenómenos, acontecimientos y procesos acerca de los cuales se quiere tener un mayor conocimiento.
- Como estrategia de acción el método consiste en aplicar una serie de procedimientos operativos que se traducen en acciones y actividades humanas intencionalmente orientadas a la transformación de una determinada situación social.

En el primero de los casos, se alude a los métodos de investigación social y, en el otro, a los métodos de intervención social, en cuya categoría enmarcamos el desarrollo de la comunidad. Esta distinción y diferenciación no implica que no existan elementos que se entrecruzan entre ambos significados. Así, por ejemplo, no hay ningún método de intervención social que no recurra a métodos y procedimientos de conocimientos de la realidad que han de proporcionar datos, hechos e informaciones pertinentes que servirán para orientar las actuaciones y aplicaciones prácticas.

Todas las formas o modalidades de intervención social —el desarrollo de la comunidad entre ellas— están configuradas por la integración y fusión de diferentes fases o momentos de una estrategia de actuación.

Estas diferentes fases o momentos lógicos de una estrategia de actuación se denominan estructura metódica subyacente o estructura básica de procedimiento. Ella conlleva cuatro aspectos principales, independientemente de los campos de intervención social, y que podemos resumir en lo siguiente:

- Estudio/investigación que culmina en un diagnóstico.
- La programación de las actividades pertinentes y necesarias para intervenir sobre una situación social problemática.
- La ejecución, que es el momento de la acción y que implica la realización de un conjunto de actividades con el fin de transformar una situación-problema.
- La evaluación de lo realizado o de lo que se está realizando.

Estos momentos o fases se dan dentro de un proceso encabalgado y retroactivo, no fásico, como podría inducir a pensar su misma formulación. Por otra parte, el proceso puede tener inicio en cualquiera de esas fases, aunque deba volver sobre algunos pasos previos.

Cada uno de estos momentos de la estructura básica de procedimiento será el tema de los diferentes capítulos de este segundo volumen y parte del tercero. Aquí nos vamos a referir exclusivamente a cuestiones que conciernen al desarrollo de la comunidad. Como ello no se entiende suficientemente para su aplicación práctica sin considerar otros aspectos metodológicos y técnicos, en cada uno de los capítulos remitiremos a los libros que —dentro de esta colección— desarrollan esos aspectos.

Conforme con los postulados sistemáticos-ecológicos-dialécticos del método de desarrollo de la comunidad, no hasta estudiar los aspectos específicos de los problemas, necesidades y centros de interés; también hay que tener una cierta comprensión de la situación contextual en donde se desarrolla la vida de la comunidad objeto del programa de intervención social.

En el caso del desarrollo de la comunidad —y esto hace a la dimensión cualitativa y ética propia de su metodología— no basta con saber "ver" a la comunidad como objeto de estudio investigación, diagnóstico, de elaboración de

---

[13] Tomado de: Ezequiel Ander-Egg ((2000). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Vol. 2 El método del desarrollo de la comunidad. Ed. Lumen, Buenos Aires. pp. 13- 22.

programas y de actuación profesional, sino — sobre todo— que hay que "verla" y "sentirla" como un sujeto cuya participación y protagonismo es la idea básica y central del desarrollo de la comunidad.

ACERCA DE LA FORMULACIÓN DE MÉTODOS DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Ya hemos destacarlo en Metodología del trabajo social (Alicante, ICSA, 1982) y Metodologías de acción social (Madrid, ICSA, 1997) algunas cuestiones fundamentales que hacen referencia a los métodos. Si bien remitimos a ese último libro a quienes deseen profundizar estas cuestiones, aquí presentaremos esas mismas ideas de una manera sucinta para que ellas se tengan en cuenta en todo lo referente a la metodología utilizada en el desarrollo de la comunidad.

1. Todo método de intervención social —el desarrollo de la comunidad incluido— es, en su formulación, una reducción/simplificación de un proceso de actuación, dentro de un sector delimitado y determinado de la realidad social. En este sentido, puede decirse que la formulación de métodos es una ilusión, pero una ilusión necesaria. Se trata de formalizar un proceso que se considera válido para lograr un objetivo propuesto. Sin embargo, la acción sobre la realidad y las prácticas concretas del desarrollo comunitario no tienen la simplicidad y claridad del proceso formalizado que aquí vamos a presentar. Por eso decimos que el método de desarrollo de la comunidad es, en última instancia, un método emergente. Aquí —en este segundo volumen del libro— vamos a presentar unos lineamientos generales de actuación comunitaria, pero lo que cada persona o equipo hará realmente irá surgiendo y concretándose a medida que se llevan a cabo esas actividades.

2. El tipo de abordaje (approach) a la realidad que tiene todo método de intervención social depende de cuatro factores principales:
   - De un marco de referencia que está más allá de la ciencia y del método, pero que da orientación e intencionalidad al enfoque metodológico. Estos supuestos (ideológicos, filosóficos, paradigmáticos, etc.), que condicionan el modo de abordaje de la realidad, se expresan en un sistema de ideas que dan una explicación de la sociedad, del hombre, del mundo y del cosmos, y que apuntan a lo que debe ser. No se puede hablar de trabajo social, educación o animación a secas; necesitamos y debemos preguntamos para qué lo hacemos. El cómo hacer de los métodos y técnicas de acción social, está orientado (explicita o implícitamente) a los objetivos últimos que no son otra cosa que la respuesta al **para qué hacer.**
   - De los condicionamientos contextuales, según sea el campo de actuación y la circunstancia en que se aplica; ningún método de acción social tiene una validez a-histórica y a-espacial. Esto significa que, en cada aplicación concreta, los métodos de intervención (sin perder lo que es sustantivo en su enfoque) se adaptan y se re-crean según sea la circunstancia en que se aplican. Este adaptarse a situaciones no predecibles y a lo que surge de la aleatoriedad misma de la acción exige la capacidad de combinar una direccionalidad bien precisa y un aprender a andar a la deriva, pero sabiendo cuál es el puerto al que se quiere llegar. Ninguna metodología (como tampoco ninguna teoría) se puede entender descontextualizada de los condicionamientos histórico-sociales y culturales en la que surge y en la que se aplica.
   - De la coherencia y competencia (en lo humano, lo profesional, lo metodológico y lo ideológico) de quien o quienes aplican el método. Conviene no olvidar, en ese punto, que el factor humano es "el instrumento de los instrumentos" de toda metodología de intervención social. No existen métodos, técnicas y procedimientos que estén más allá de quienes los aplican, que siempre son "participantes directos en los acontecimientos".
   - De la reacción de los actores sociales implicados: éstos, al expresar sus problemas, necesidades, centros de interés, preocupaciones etc., inciden en la aplicación concreta de los métodos y técnicas de intervención social, tanto más cuanto mayor es el grado de participación de la gente dentro del programa, proyecto, actividad o servicio que se presta.

3. Este proceso de retroalimentación —entre los aspectos estrictamente metodológicos y la realidad en que se aplica— es tanto más fecundo cuanto mayores son la creatividad, el talento, la imaginación y el sentido realista que tiene quien aplica el método, dando respuestas concretas a problemas concretos, en situaciones concretas.

4. No tiene sentido pretender que un único método de intervención sea válido. No existe una metodología única. Existen diferentes propuestas metodológicas en cada uno de estos campos de intervención. Hacemos esta advertencia a modo de profiláctica de las pedanterías metodológicas de quienes hacen gala de ofrecer la mejor receta o consideran tener la única propuesta válida.

5. Los métodos, en cuanto a estrategias de actuación, no son ni prescripciones dogmáticas, ni recetario de actuación. Siendo este libro sobre métodos de intervención comunitaria, quisiera hacer algunas reflexiones acerca de lo que implica, en la práctica, la aplicación de estos métodos. Desearía, asimismo, que estas reflexiones sirviesen para evitar algunas formas de fetichismo metodológico que se suelen encontrar con alguna frecuencia entre los responsables de programas de acción social. El método no traza el camino, sino que nos dice que el camino conduce a alguna parte; pero ese camino hay que hacerlo y para ello no hay ni prescripciones ni recetarios.

Ante todo, conviene tener en cuenta que nunca debe hacerse una aplicación “al pie de la letra” de ningún método, técnica o procedimiento de actuación. Quienes subordinan lo real al método mediante una aplicación rígida o mecánica del mismo, revelan que no saben en qué consiste un método. Un método no es una receta mágica. Más bien es como una caja de herramientas, de la que se toma lo que sirve para cada caso y para cada momento.

Si tuviese que resumir la esencia de un método, fiel a la etimología de la palabra, diría que es un “camino hacia”, un camino que se hace al andar desde el centro de una rosa de los vientos que ofrece la posibilidad de marchar en diferentes direcciones... El método es, en última instancia, un caminar.

NUESTRO ENFOQUE Y PERSPECTIVA ACERCA DE LA FORMA DE REALIZAR LOS ESTUDIOS Y DIAGNÓSTICOS COMUNITARIOS

Respecto a los estudios y diagnósticos comunitarios, quisiera hacer tres advertencias que estimo pertinentes y necesarias, habida cuenta de que existe una cierta confusión y no pocos equívocos en relación con este tema.
En primer lugar, quisiera señalar que los estudios de comunidad realizados desde finales de la década de los veinte hasta los años cincuenta aproximadamente —que suelen considerarse clásicos en el campo de las ciencias sociales—, si bien constituyen aportes a la investigación sociológica, utilizan una metodología no aplicable para efectuar estudios destinados a la realización de programas de desarrollo de la comunidad. Insumen tanto tiempo, demandan erogaciones tan elevadas y exigen un nivel tal en los investigadores, que son prácticamente inaplicables en los estudios de comunidades del tipo que aquí propiciamos, que se deben realizar con un fin claramente práctico, tendiente al mejoramiento de las mismas.

Lejos está de nuestro ánimo el criticar este tipo de investigaciones, o el insinuar que las investigaciones exhaustivas no tengan que realizarse. Sólo deseamos indicar que ellas no sirven como método de estudio de las comunidades en vista a la realización de programas de acción social.

La segunda advertencia —y ella tiene que ver con lo que vamos a desarrollar en este capítulo— es señalar que los estudios de comunidad pueden realizarse de dos formas, con diferentes niveles de análisis y profundidad. Conforme con esto, presentaremos dos propuestas en los capítulos referentes a los estudios e investigaciones para la acción comunitaria

- En un caso, se trata de realizar una investigación sistemática de carácter global, en un área en donde se realizará un programa de desarrollo de la comunidad. La implementación de este programa podrá cubrir toda un área (esto es poco corriente) o bien, se podrán llevar a cabo programas o proyectos de acción comunitaria, en cada una de las comunidades existentes en el área.
- Luego, haremos una propuesta metodológica de cómo realizar un estudio circunscrito a una comunidad en donde se piensa realizar algún tipo de proyecto o programa. Aunque este estudio es de menor amplitud que el anterior, el esquema del estudio global puede servir de referencia para escoger algunas variables o aspectos que se deban considerar. Y, sobre todo, puede ser útil para contextualizar los condicionamientos más inmediatos que tiene cada comunidad.

Por último —y como tercera advertencia preliminar, para que se comprendan mejor la metodología y la práctica propuestas—, queremos destacar y poner especial énfasis en la siguiente circunstancia: no es necesario terminar una investigación para iniciar algunas acciones concretas. Por el contrario, sostenemos la conveniencia de que, una vez sobre el terreno, el equipo o promotor del programa o proyecto de desarrollo de la comunidad comience a llevar a cabo algunas actividades o acciones cuanto antes.

Las razones por las cuales propiciamos iniciar actividades o acciones antes de tener un estudio y diagnóstico totalmente acabado se fundan en conclusiones que nos han sido dictadas por la experiencia. Por otra parte, se basan en la angustiosa y explosiva situación de algunas comunidades que están esperando colaboración o ayuda para resolver sus problemas y no que los estén estudiando. Hay también una exigencia de urgencia y justicia respecto de comunidades marginadas o excluidas. He aquí algunas de esas razones:

a) Algunos problemas o necesidades de las comunidades urbanas o rurales son demasiado evidentes y urgentes como para esperar la conclusión de estudios previos y la elaboración de proyectos específicos para emprender actividades conducentes a paliar; al menos, algunas de esas urgencias.
b) Un equipo, trabajador social o promotor comunitario, que trabaja sobre el terreno realizando sólo “investigaciones”, puede predisponer adversamente a la comunidad que no entiende “para qué sirve todo eso”, ni tiene por qué saber que esos estudios son una fase transitoria de un proceso... En algunas experiencias, ha sido la única fase del trabajo.
c) Hay que recadar, asimismo, que la mayoría de los programas de desarrollo comunitario de carácter gubernamental se realizan bajo los auspicios de gobiernos que tienen plazos perentorios y no admiten de buen grado programas de largo alcance, más allá del período de su permanencia en la gestión pública. Las organizaciones no

gubernamentales tienen posibilidades (al menos, algunas de ellas) de trabajar “más allá de la coyuntura”, como es la característica de la política social de nuestros países.

d) Si por largo tiempo no se dio la importancia a los estudios previos en nuestros países, ahora parece existir un “superávit” de estudios e investigaciones, y un “déficit” de actuación. Actualmente, estudiar problemas sociales se ha transformado en una especie de “aspirina” tranquilizadora de conciencia de quienes no quieren pasar a la acción (porque implica muchos compromisos personales) o bien no saben qué hacer.

Por estas razones, y por otras de menor importancia, sostenemos la necesidad de “ir a la acción” en el menor tiempo posible, pero sin dejar de lado un examen y un análisis mínimo de la situación y de las ventajas y desventajas de las posibles acciones. Éstas, por otro lado, se han de ajustar a los procedimientos que nos indica la praxis propia del desarrollo comunitario. Podemos programar y realizar actividades concretas, mientras estudiamos más profundamente la realidad sobre la que vamos a actuar. Al mismo tiempo, esa acción sobre la realidad se transforma en una fuente más de conocimiento de la misma.

GUÍA PARA REALIZAR UN ESTUDIO DE LA ESTRUCTURA Y MOVIMIENTO DE LA POBLACIÓN[14]

En una investigación para la realización de un programa de desarrollo, los estudios de población, más que en su carácter estrictamente demográficos, se realizan como un análisis de un componente estructural de una sociedad De ahí que sea una necesidad básica el tener un conocimiento extenso y concreto de la población: ¿ cuántos son?, ¿ cómo crecen o decrecen?, ¿cómo son?... Presentaremos el esquema para estudiar estos problemas distinguiendo, como es norma hacerlo en los análisis demográficos, dos grandes apartados:

a) **Aspecto estático,** que concierne al estudio de la población en un momento determinado: volumen, composición y distribución según características de edad, sexo, ocupación, zona de viviendas…
b) **Aspecto dinámico**, que estudia el desarrollo o variación de la población por efecto de Causas naturales o fases vitales (matrimonios, nacimientos, defunciones), o bien por movimientos migratorios (inmigración, emigración).

Si bien aquí presentaremos el esquema clásico para realizar un estudio demográfico general, cuando se trata de llevar a cabo un programa de desarrollo de la comunidad, circunscrito a un ámbito bien delimitado y a escala microsocial (barrio, comuna, pueblo, aldea, localidad, etc.), lo fundamental es analizar el conjunto de la población de la comunidad sobre la que se pretende desarrollar el estudio. Sin embargo, además de realizar este estudio, conviene hacer comparaciones con la situación demográfica en contextos inmediatos: si es un barrio, con la situación demográfica del conjunto de la ciudad; si es un pueblo, con la provincia, región o país.

A. ASPECTO ESTÁTICO. (volumen, composición y distribución)

1. TOTAL DE LA POBLACIÓN

Podrán obtenerse estos datos a través de los censos de la Dirección Nacional de Estadística o de la Dirección Provincial, según los casos. Sólo cuando se trata de una comunidad muy pequeña, y lo exige el trabajo que se desarrollará, conviene efectuar el recuento total de la población. Bajo el rubro total de la población", se estudiarán la población actual y su evolución histórica. Será asimismo de gran utilidad comparar su desarrollo en estudio con otras comunidades, la región y provincia a la que pertenece.

2. DENSIDAD DE LA POBLACIÓN

Este indicador expresa el número de habitantes por kilómetro cuadrado. Cuando se realiza este estudio, no debe incurrirse en el error de considerar alta densidad como sinónimo de riqueza, y baja como equivalente de sub-desarrollo. Tampoco hay que analizar los datos en abstracto, comparándolos con una densidad óptima valedera para cualquier circunstancia; ésta se vincula con el problema de la población óptima, pero es distinta en cada caso y circunstancia concreta. Un crecimiento demográfico en una comunidad o grupo determinado de ellas puede ser favorable o desfavorable, puede significar enriquecimiento o empobrecimiento. Estos datos se han de vincular directamente con los recursos explotados o potenciales. La fórmula para calcular la densidad de la población es muy simple:

$$\frac{\text{Número de habitantes}}{\text{Superficie en km. Cuadrados}}$$

Por otra parte, para una adecuada valoración de este dato es muy conveniente tener en cuenta los dos factores que pueden afectar la densidad de la población en un área determinada: el incremento vegetativo y los movimientos migratorios.

Los datos sobre volumen de población (total y densidad), por sí solos, son poco significativos, y deben ser relacionados con otros para poder extraer conclusiones. Los relativos a densidad demográfica son útiles como indicador de la distribución espacial de a población dentro de un determinado territorio. El estudio de la composición y distribución de ésta puede realizarse desde los puntos de vista biológico, económico y social.

3. DISTRIBUCIÓN POR SEXOS

Es la distribución más simple que puede hacerse de la población. Por lo general, es mayor el número de los hombres, sobre todo en países de fuerte inmigración, como Argentina; pero existen muchas comunidades poco desarrolladas en las que la tasa de varones es baja como consecuencia de la emigración de éstos hacia otros lugares en busca de trabajo. El componente distribución por sexos" debe ser completado con el correspondiente a "distribución por edades" (que es un dato básico para el conocimiento de una población).

4. DISTRIBUCIÓN POR EDADES

Es éste uno de los aspectos más importantes como consecuencia de los datos que aporta con vistas a un plan de desarrollo, por ejemplo:

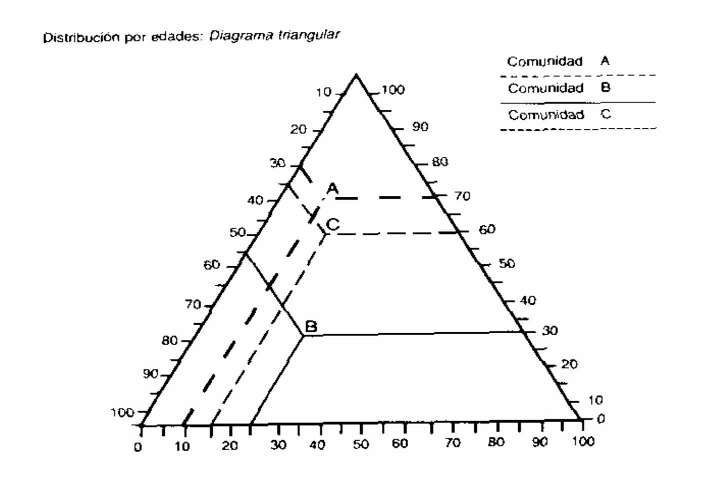
---

[14] Tomado de: Ezequiel Ander-Egg ((2000). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Vol. 2 El método del desarrollo de la comunidad. Ed. Lumen, Buenos Aires. pp. 38-61.

- Proporción de personas en edad laboral.
- Porcentaje de personas en edad de procrear.
- Estado de “juventud”, “adultez” o “envejecimiento’’ del total de la población
- Proporción de los que constituyen “carga económica’’.
- Previsión de la futura oferta de mano de obra.
- Estimación de los futuros efectivos escolares, etc.

La distribución de la población por grupos de edad puede representarse por medio de dos ti pos de gráficos: el diagrama triangular y la pirámide de edades.

Diagrama triangular. Consiste en un triángulo equilátero en cuyos lados se representan tres grupos de edades, a saber: los jóvenes (de O a 20 años), los adultos (de 21a 60 años) y los viejos (más de 60 años). Los lados se gradúan indicando el porcentaje de individuos de cada grupo de edad: el grupo joven se pone en el lado izquierdo del triángulo (0 por ciento en el vértice y 100 por ciento en la base); el grupo adulto se sitúa en el lado derecho del triángulo (0 por ciento en la base y 100 por ciento en el vértice); y el grupo viejo se coloca en la base del triángulo (O por ciento a la izquierda y 100 por ciento a la derecha).



El gráfico inserto representa la distribución de grupos de edad correspondientes a tres comunidades distintas, en las que se obtuvieron los siguientes porcentajes:

	Comunidades		
	A	**B**	**C**
		%	
Jóvenes	25	51	31
Adultos	65	25	54
Viejos	10	24	15

Pirámide de edades. Es una representación más simple y clara que la anterior. La superposición gráfica y ordenada de los grupos por edad y sexo conforma aproximadamente una pirámide, En la ordenada se muestran las edades y en las abscisas se colocan los porcentajes correspondientes a cada edad o grupo de ellas, ubicando varones a la derecha y mujeres a la izquierda del eje vertical.

Las pirámides de edades son unas fotografías de una población que no sólo dan una imagen presente de la misma, sino que también nos muestran su historia y anuncian, en parte, el futuro demográfico. Existen cuatro tipos fundamentales de pirámides demográficas:

1. **En forma de volcán o pagoda**. Base ancha con disminución rápida hacia la cumbre. Es característica de los países con mucha población joven con una natalidad elevada. Ha sido la pirámide típica de los países subdesarrollados, con un gran crecimiento de su población.

2. **En forma de campana**, con menos proporción de niños jóvenes de ordinario, inferior al 39 por ciento), los grupos jóvenes y adultos son parecidos y las personas mayores de 65 años son entre el 10 y el 15 por ciento. Corresponde a los países de crecimiento moderado.

3. **En forma de hoja o tipo bulbo**. Base estrecha con un centro ancho en forma convexa. Representa una población regresiva en proceso de envejecimiento. Con menos niños que jóvenes y adultos, es una pirámide de edades propia de una población que disminuye en cifras absolutas.

4. y 5. **En formas irregulares, tipo as de pique**. Base ancha y disminución rápida hacia el centro, continuando hacia la cumbre con trazos convexos. Representa una población que, en un determinado momento, por alguna circunstancia (crisis, guerra, fuerte disminución de las tasas de natalidad o considerables movimientos migratorios de grupos de edad determinados), tiene una disminución brusca de sus efectivos, que posteriormente se ha recuperado. La reforma 4 suele darse en poblaciones urbanas y la 5 en rurales, cuyos jóvenes emigran a la ciudad, permaneciendo en el campo más niños y ancianos.

Para interpretar una pirámide de edades, hay que averiguar qué hechos del pasado la han configurado así, y qué proyecciones futuras se desprenden de la misma.

DISTRIBUCIÓN POR EDADES: PIRÁMIDE DE EDADES.

Una vez obtenidos los datos sobre distribución por edades en una determinada comunidad, será útil compararlos con las otras comunidades de tamaño similar, y con la distribución equivalente en la provincia y en el país. Cabe señalar que, además de la pirámide de edades (que es la forma de representación más utilizada) y el diagrama triangular, existen otros índices o formas gráficas de representación del grupo de edades: el índice de dependencia, expresado en la relación entre los no activos (niños, adolescentes y ancianos) y los potencialmente productivos (adultos); la edad media, que se obtiene dividiendo la suma de todas las edades de una población por el número de habitantes y la edad mediana, que es la edad que divide una población en dos grupos iguales (una mitad por encima de ella y otra mitad por debajo).

5. DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL ORIGEN

Consiste en obtener información sobre el lugar de nacimiento, lo que puede dar lugar a diversas clasificaciones. Por ejemplo, en primer lugar conviene discriminar entre los nacidos en el país o nativos, agrupándolos también de acuerdo con las provincias o departamentos de origen, los nacidos en el extranjero, clasificados por países de procedencia.

La composición de la población según su origen, relacionada con la estudiada anteriormente, nos permite establecer, entre otras cosas, si la comunidad o conjunto de ellas que se estudian constituyen un foco de atracción'' de otras comunidades o grupos, y cuáles son las q u e se atraen''; o bien a la inversa, si a población es atraída por otro "foco" de crecimiento.

6. DISTRIBUCIÓN SEGÚN LA COMPOSICIÓN ÉTNICA

Este análisis se realiza cuando la población está compuesta por grupos significativos de representantes de características étnicas diversas. Se harán las clasificaciones necesarias de acuerdo con los grupos étnicos existentes. En un continente como el latinoamericano existen más de 500 grupos étnicos, y en algunos países esos grupos son numerosos (116 en Brasil, 88 en Colombia, 58 en Perú, 55 en México. sin contar a los blancos que son, de hecho, otro

grupo étnico), este tipo de estudio dentro del análisis demográfico tiene particular importancia para el trabajo comunitario en zonas o regiones pluri-étnicas y en el trabajo con las comunidades indígenas.

7. DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL "ESTADO CONYUGAL"

- Se clasificará a los habitantes con las siguientes categorías:
- Solteros (los que nunca se han casado).
- Casados (todos los unidos legalmente).
- Unidos de hecho (los que viven juntos sin vínculo legal o religioso).
- Viudos.
- Separados legalmente.
- Divorciados.

8. POBLACIÓN RURAL Y URBANA

"Aun en los tratados más doctos —afirma Lynn Smith—, generalmente se ha aceptado que es suficiente el empleo de una dicotomía simple, estableciendo sólo dos clases —la rural y la urbana (el campo y la ciudad)—, como si éstas dos pudieran distinguirse de inmediato y ser descritas por categorías recíprocas discriminatorias. Ésta es la práctica seguida en las estadísticas oficiales de población de la mayoría de los países. Esta dicotomía, válida de manera general durante siglos ha ido perdiendo significación a medida que el campo fue urbanizándose y, mucho más, cuando la televisión llegó a las zonas rurales.

Esta clasificación entre lo rural y lo urbano, además de no considerar los 'cinturones'' de las grandes ciudades, que son una yuxtaposición de géneros de vida, conlleva una serie de incoherencias que obligan a tomar las debidas precauciones si ha de ser utilizada en un estudio de comunidades.

9. POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA Y NO ACTIVA

En la recopilación de este tipo de información conviene seguir el criterio fijado por la COINS, en su VI Sesión, que distingue dos categorías básicas y sus respectivos grupos componentes, a saber:

a) Población económicamente activa:

- Personas ocupadas.
- Personas desocupadas.

b) Población económicamente no activa:

- Jubilados, retirados pensionistas, etc.
- Personas al cuidado del hogar (amas de casa y otros parientes).
- Estudiantes
- Personas que dependen de instituciones.
- Rentistas.
- Otros casos.

Teniendo en cuenta estas categorías y grupos, la población económicamente activa" comprende a todas las personas que, en la fecha o periodo de referencia adoptada,

a) Ejercen, o ejercieron un a ocupación remunerada en dinero o en especies;
b) Realizan o realizaron un trabajo, incentivado o no, en la producción de bienes o servicios con valor comercial en una empresa explotada por un miembro de la familia.
c) Tienen un empleo; o sea, una ocupación remunerada asegurada, que no ejercen en la ocasión por alguna circunstancia transitoria, como enfermedad o accidente, conflicto de trabajo, vacaciones, permiso, mal tiempo, maquinaria averiada, etc.;
d) Buscan trabajo remunerado por estar disponibles en virtud de contrato de trabajo expirado o suspendido temporalmente, o por haber perdido la categoría de "empleador" o de 'trabajador por cuenta propia", o porque nunca han trabajado;
e) No buscan trabajo aunque no tengan ocupación, por haber logrado un empleo que debe empezar en fecha posterior a período de referencia adoptado en la investigación, o por padecer en enfermedad benigna, o por haber quedado suspendidos temporalmente de su trabajo sin remuneración o por un período especificado o no.

En términos generales, las personas que ocupan las posiciones a, b y c constituyen la categoría de "ocupados" (o "empleados"), y las que se hallan en las condiciones d y e. la de "desocupados''. Algunos autores consideran que también hay que tener en cuenta el subempleo: personas que no trabajan por tiempo normal (y desean hacerlo) y personas que, en sus labores habituales, no tienen posibilidades de trabajar de acuerdo con sus aptitudes y capacidades.

10. DISTRIBUCIÓN POR SECTORES ECONÓMICOS

La población económicamente se agrupa en tres sectores de acuerdo con la clasificación que ya utilizamos anteriormente, a saber:

a) Sector primario (incluye a los que producen materias primas):

- Ganadería.
- Agricultura.
- Forestal.
- Extractivo.
- Caza y pesca.

b) Sector secundario (abarca a quienes trabajan en la transformación de los productos):

Alimentación.

- Confección
- Construcción y materiales
- Electricidad, gas, agua.
- Gráfica prensa, papel
- Madera.
- Metalurgia
- Química
- Textil.
- Industrias varias.
- Industrias no especificadas

c) Sector terciario (procura servicios que aseguran la marcha de los otros dos sectores):

- Comercio, bancos, oficinas, seguros
- Comunicaciones
- Espectáculos públicos
- Hostelería.
- Profesionales liberales
- Servicio de higiene y limpieza
- Transporte aéreo, fluvial y portuario.
- Transporte terrestre
- Varios.
- Actividades de los estados nacional, provincial y comunal.
- Servicio sanitario.
- Servicio doméstico.

Es indudable que esta división en tres sectores tiene mucho de artificial y de arbitrario. No hay casi nada en común entre un leñador y un criador de ganado, clasificados ambos en el primario; o entre uno empleada de servicio doméstico y un abogado, una y otro ubicados dentro del terciario. No obstante, esta clasificación es válida en general dentro de sus objetivos, y responde a un criterio generalizado.

11. DISTRIBUCIÓN SEGÚN LA OCUPACIÓN

El concepto de "ocupación", dice el informe de la COINS, implica la obtención de información sobre la profesión, el oficio o la clase de trabajo que ejerce o ha ejercido la persona incluida en la población económicamente activa, sin tomar en cuenta ni la rama de actividad, ni la categoría. Con respecto a las personas que hayan ejercido más de una durante el período de referencia, se anotará la última a ejercida, si hubieran sido desempeñadas en forma sucesiva; o la que huya producido mayores ingresos, en el caso de desempeño simultáneo.

B. ASPECTO DINÁMICO. (movimiento de la población)

La noción de "movimiento de población' es de por sí muy elástica. "Una acepción amplia de la palabra —dice Sauvy— podría incluir también los cambios de profesión o de religión. De hecho, la definición del término permanece en estrecha relación con las posibilidades prácticas de medida. En general, se calcula y define mediante tres componentes: natalidad, mortalidad y movilidad espacial caracterizados por los nacimientos, defunciones y migraciones (inmigraciones y emigraciones. según se trate de entradas o salidas con respecto al espacio considerando). Algunos prefieren distinguir, entre estadísticas del movimiento natural de la población (nacimientos defunciones matrimonios) y movimiento social de la población (migraciones, internas y externas).

1. NATALIDAD

La natalidad hace referencia a la frecuencia de nacimientos en una población global determinada La mayor o menor tasa de natalidad depende de una serie de factores como su distribución en grupos de edades, la nupcialidad, y factores de tipo psicológico, social económico, y religioso, en algunos casos.

El índice o tasa bruta anual de natalidad efectiva resulta de la comparación entre el numero de nacimientos vivos ocurridos en una población o área determinada en un año dado, y la estimación de la población misma zona a la mitad del mismo año. Su fórmula general es la siguiente:

$$\text{Tasa bruta anual de natalidad efectiva} = \frac{\text{Número de nacidos vivos en una zona geográfica, en un año dado}}{\text{Estimación de la población de esa misma zona a la mitad del mismo año.}}$$

2. FECUNDIDAD

De ordinario, no será necesario, realizar el cálculo de la tasa de fecundidad general, pues bastará con los datos de tasa de natalidad. No obstante el cálculo de natalidad por sí sola puede inducir a error en la estimación de previsión de población futura; por lo cual queremos Indicar que puede hacerse un primer reajuste, con vistas a una mayor precisión hallando la tasa de fecundidad general relacionando el número de nacimientos con el de mujeres en edad de procrear (15 a 49 años). Más satisfactorio aun es el cálculo según la edad: pero éste resulta más difícil, ya que se necesita información sobre los nacimientos según la edad de las madres. La fórmula de la lasa anual de fecundidad es la siguiente:

$$\text{Tasa anual de fecundidad general} = \frac{\text{Número de nacimientos de una zona geográfica en un año dado}}{\text{Estimación a mitad de ese año de la población femenina de 15 a 49años de edad x 1.000}}$$

3. NUPCIALIDAD

La tasa de nupcialidad o número de matrimonios que se celebran por mil habitantes indica el ritmo de crecimiento de los matrimonios legales. La fórmula general es la siguiente:

$$\text{Tasa anual brutas de nupcialidad} = \frac{\text{Número de nacimientos de una zona geográfica, en un año dado}}{\text{Estimación de la población de esa misma zona a la mitad del mismo año x 1.000}}$$

4. MORTALIDAD

La mortalidad, junto con la natalidad, es el segundo componente del movimiento natural de población. El índice más utilizado para medir la mortalidad es la tasa de mortandad. Sin embargo, esta información debe interpretarse con cuidado, sobre todo cuando se trata de comunidades envejecidas', o bien con poca población adulta por causa de la emigración hacia otras zonas. La tasa de mortandad ocasiona con frecuencia groseros errores de interpretación, porque resulta de dos factores diferentes:

- Las condiciones sanitarias generales, que traducen en tasas de mortalidad de diversas edades.
- La composición de la población según edades

En un asilo de ancianos la mortalidad es mayor que en una prisión. Esto no quiere decir que los asilados estén peor tratados, alimentados o cuidados que los presos. Asimismo, dos poblaciones de la misma raza que vivan bajo el mismo clima, que tengan instituciones y nivel de vida semejantes, pueden tener las tasas de mortalidad diferentes si su composición por edades es diferente

En el estudio de la mortalidad deben distinguirse: la general, la infantil y la específica.

Mortalidad general. La tasa general se halla relacionando el total de defunciones ocurridas en una zona geográfica, durante un año dado, con la población estimada de esa misma zona a la mitad de ese mismo año. La fórmula general es la siguiente:

$$\text{Tasa anual bruta de mortalidad general} = \frac{\text{Número de defunciones en la población de una zona geográfica, en un año dado}}{\text{Estimación de la población de esa misma zona, a la mitad del mismo año x 1.000}}$$

Mortalidad infantil. Es un aspecto parcial de la mortalidad; indica el número de defunciones de niños menores de un año de edad, por cada 1.000 nacidos vivos. Pertenece, por lo tanto, al grupo de tasas específicas de mortalidad según edades. La fórmula para hallarla es siguiente:

$$\text{Tasa anual de mortalidad infantil} = \frac{\text{Número de defunciones en la población de una zona geográfica, en un año dado}}{\text{Número de nacidos vivos en la población de esa misma zona, durante el mismo año x 1.000}}$$

Mortalidad diferencial por edad o sexo, o mortalidad específica. El estudio de las tasas específicas de mortalidad sobre todo las que discriminan por sexo y edades, previene hasta cierto punto de los posibles errores de interpretación que hicimos referencia anteriormente. He aquí la fórmula general para hallar la tasa anual por grupos de edades:

Tasa anual de mortalidad por grupo de edades = Número de defunciones en un grupo de edad específica de la población de una zona geográfica durante un año dado / Estimación de la población del mismo grupo de edad, en la misma zona, a la mitad de ese mismo año

5. MORBILIDAD

Bajo este rubro se estudia la incidencia de la enfermedad sobre la población utilizando la siguiente fórmula general que expresa el número proporcional de personas que enferman en una población y tiempo determinado:

Tasa anual de morbilidad **=** Número de nuevos casos de enfermedad en la población de una zona geográfica, durante un año **/** Estimación de la misma zona a la mitad de ese mismo año **X** 1.000

6. TASA DE CRECIMIENTO

El crecimiento de la población depende del crecimiento vegetativo (diferencia entre nacimientos y defunciones) y de los movimientos migratorios que se operan en su seno. Existen dos tasas de crecimiento demográfico: anual de crecimiento natural, o índice de crecimiento vegetativo, que resulta de la diferencia entre los nacimientos y las defunciones; y tasa anual de media del crecimiento en la que se tienen en cuenta, además, las migraciones

En Argentina la Dirección Nacional de Estadística y Censos utiliza la fórmula siguiente:

Ca/Pm x 1.000 =./

(Ca: Crecimiento anual medio del período y Pm: Población media en el mismo período)

Los valores citados se calculan del siguiente modo:
Ca = P- P1/t =
Pm = P+P1/2
P = Población próxima conocida.
P1 =Población remota.
t = Años comprendidos entre P y P1.

7. MIGRACIONES

Interesa en especial cuántas y que clase de personas inmigran a la comunidad, y cuántas y de qué clase emigran de ella. Hay que distinguir entre la tasa general de emigración que mide el componente negativo de las migraciones (los que van hacia el exterior) y la tasa general de inmigración (el reverso de la anterior), que expresa el número de quienes vienen del exterior. Es conveniente relacionar las migraciones con la edad, el sexo y la ocupación de las personas involucradas.

8. VIDA MEDIA O PROBABILIDAD MEDIA DE LA MISMA

Las tablas de mortalidad específicas por grupos de edades permiten calcular la vida media o probabilidad media de vida, deducida de la tabla de supervivencia

E= V1 +V2 + V3+V4+…/ V0+1 ½ =

V0 = Número inicial de vivos
V1= Número de sobrevivientes de 1 año
V2= Número de sobrevivientes de 2 años
V3= Número de sobrevivientes de 3 años
… y así sucesivamente.

La expresión "*vida media*" tiene sentido retrospectivo, y la de "*Esperanza de vida*" hace referencia al futuro, indica la probabilidad de vivir diez años en función de la edad actual, si bien la noción es imprecisa, pues supone que la mortalidad específica por grupos de edades se mantendrá constante.

9. ESPERANZA DE VIDA

Indica el número de años que, a cualquier edad, las personas pueden esperar vivir por término medio. En general, se recomienda que, para establecer este indicador, las estimaciones se realicen a partir de la edad de un año, con el fin de eliminar los efectos de la mortalidad infantil sobre el cálculo general.

10. PREVISIONES DE POBLACIÓN FUTURA

S se trata de una comunidad de muchos habitantes, o de un conjunto de ellas que en su totalidad tienen gran volumen demográfico, es obvio subrayar la importancia que reviste estimar la población futura. Conviene aclarar que las previsiones son condicionadas, e incluyen un elemento de incertidumbre que no se puede eliminar por muy abundante que sea la información estadística que se posea. Descartada la posibilidad de descubrir una ley del crecimiento demográfico que permita calcular la población futura, los especialistas de las Naciones Unidas han ideado tres tipos de procedimientos de previsión:

a) **Método matemático.** Es el más sencillo, y consiste en aplicar a la población una tasa hipotética de incremento en función del tiempo; ésta se establece sobre la base de crecimiento del pasado, o por analogía con lo que ha ocurrido en otras similares.

   Este método se basa en a hipótesis de que el crecimiento total de la población tendrá un ritmo más o menos regular, y que las condiciones económicas, sociales, sanitarias, etc. se mantendrán iguales o sufrirán una evolución gradual.

b) **Método económico.** Prácticamente es imposible que el crecimiento de la población se efectúe independientemente de las circunstancias económicas cambiantes. "Lo mismo sucede con las migraciones; los inmigrantes afluyen a las regiones que ofrecen oportunidades económicas, mientras que los emigrantes salen de donde las oportunidades son más restringidas.

   El método se aplica cuando una variable económica importante (plan de colonización, instalación de una industria, etc.) puede influir considerablemente en los cambios demográficos, sobre todo al constituirse como polo de atracción de otras poblaciones. En estos casos, el total de colonos o la mano de obra que exige la nueva industria es el factor principal del crecimiento. Esta cifra (total de colonos o mano de obra exigida) se incrementa con un múltiplo, que representa personas a cargo y personal requerido para actividades auxiliares o conexas (servicios, comercio, etc.).

c) **Método de componentes.** Este método consiste en proyectar por separado el total de hombres y mujeres de cada grupo de edad. Si se trata de una población heterogénea, puede hacerse la previsión futura según grupos étnicos, lingüísticos, etc.

   Sobre la base de las tablas de esperanza de vida y tasas de fecundidad, pueden prepararse proyecciones por "componentes".
   Cuando se prevé un movimiento migratorio de cierta consideración, son más adecuados el procedimiento "matemático,' y el económico".

CAPÍTULO 4

CÓMO REALIZAR LA INVESTIGACIÓN EN COMUNIDADES DE ÁMBITO BIEN DELIMITADO[15]

Cuando se trata de una comunidad bien delimitada en el espacio (una aldea, un pueblo, un barrio..,), no hace falta realizar un estudio conforme con las pautas que se indican en los capítulos anteriores que, como ya explicamos, son útiles para un estudio comarcal, provincial o regional. En algunos casos, podrá seguirse ese esquema (en los puntos que sean pertinentes); esto habría que hacerlo de manera simplificada, pues no se necesita tanta información. Recordamos el principio que ya hemos expuesto acerca de estudiar tanto cuanto sea necesario para la acción, cuando se trata de estudios que han de culminar en alguna forma de acción social. Y, además de aplicar la regla del “tanto cuanto”, es necesario que, en la medida de lo posible, la investigación produzca un conocimiento crítico de la propia realidad en la que se está inmerso, con el fin de tener razones y fundamentos para producir una transformación social más profunda.

En este capítulo vamos a ofrecer una guía similar a la que proponemos en nuestro libro Repensando la investigación-acción participativa (México, Ateneo, 1992) y que adaptamos al trabajo de acción comunitaria. No es difícil hacerlo, puesto que la IAP (investigación-acción participativa) asume como un postulado fundamental lo que desde sus inicios sostuvo el desarrollo de la comunidad como método y programa de acción, como proceso y movimiento: la participación de las personas involucradas como destinatarios de un programa o usuarios de unos servicios, a los que se los quiere transformar en sujetos- actores. Visto desde otra perspectiva: toda acción comunitaria ha sido siempre una forma de generar una ciudadanía activa.

Si bien esta idea ha estado latente desde el nacimiento del desarrollo de la comunidad (y llevada a la práctica en muchas circunstancias), hemos de señalar que, salvo excepciones, tuvo menos fuerza operativa que en la IAP o en la educación popular, puesto que en estas metodologías de intervención hubo desde el principio una mayor explicitación ideológica/filosófica/política de la importancia de la participación con un claro objetivo estratégico: crear poder popular y potenciar las organizaciones de base. En la teoría y práctica del desarrollo de la comunidad, la idea de la participación de la gente ha estado siempre presente. Como ya lo explicamos, no como un elemento entre otros, sino como una idea central. La diferencia con la IAP y la educación popular tal como estas formas de intervención social llevaron a cabo sus programas hasta comienzos de la década del noventa, es que en el desarrollo de la comunidad (salvo muy pocas experiencias), nunca se relacionó la participación como una forma de crear poder popular con un claro objetivo estratégico. Dicho esto, a modo de precisiones preliminares, entramos en la forma práctica de realizar estos estudios de comunidad.

1. CUESTIONES PREVIAS QUE HAY QUE RESOLVER ANTES DE INICIAR EL ESTUDIO DE UNA COMUNIDAD CUANDO SE IMPLICA A LA POBLACIÓN EN LA REALIZACIÓN DE ESTA TAREA

Hemos de comenzar advirtiendo que se trata de cuestiones que hay que resolver cuando se va a llevar a cabo un estudio de cara a realidad una intervención comunitaria, no un a investigación sociológica. En otras palabras, el método de estudio propio del desarrollo de la comunidad es un a forma de producir conocimiento asociado y orientado hacia una práctica social que constituye una forma de liberación de energías para la acción, mediante la movilización de recursos humanos. Todo esto, sin dejar de lado las exigencias de la investigación y del método científico, de cara a lograr el conocimiento necesario para llevar a cabo el trabajo comunitario.

Lo sustancial de estas tareas preliminares consiste en establecer quiénes serán los actores implicados en el proceso de estudio, diagnóstico, programación, acción y evaluación. Para ello hay que realizar contactos y conversaciones con individuos, grupos, asociaciones y organizaciones de la comunidad destinataria del programa. De manera especial, hay que establecer contacto con aquellos que son —o serán— potenciales beneficiarios/destinatarios del programa. Estas tareas previas se realizan en la práctica de manera muy variada, dependiendo de una serie de factores o circunstancias condicionantes que pasamos a explicar muy brevemente.

- Ante todo, depende de quién sea la institución o personas que toman la iniciativa de llevar a cabo, un programa de acción comunitaria; en otras palabras, el condicionante más significativo de las tratativas previas depende del tipo de institución patrocinante o ejecutora del programa.

[15] Tomado de: Ezequiel Ander-Egg ((2000). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Vol. 2 El método del desarrollo de la comunidad. Ed. Lumen, Buenos Aires. pp. 146-168

- Otras se derivan del tipo de proyecto que se va a realizar y de la magnitud del mismo, o bien de los servicios que se quieren prestar con la participación de la gente. También serán diferentes estas tareas previas según sean las necesidades y problemas que origina un programa de esta naturaleza.
- También depende de las características de las personas destinatarias del programa que se van a co-implicar en este proceso. Pueden ser gente con mucha iniciativa y ganas de participar o, en el otro extremo, sectores de población escasamente motivados. Según sean estas circunstancias, las tratativas previas llevarán más o menos tiempo.
- Una característica muy diferente de esta labor previa se da cuando es una asociación u organización popular la que toma la iniciativa. En este caso, pueden darse dos circunstancias principales: que la organización que demanda realizar un estudio y propuestas de acción para resolver sus problemas o atender sus necesidades quiere expresamente que esto se realice con la participación de los miembros de la misma organización; la otra alternativa se produce cuando la organización solicita la intervención de un equipo técnico/profesional y éste decide utilizar una metodología participativa.

a) Constitución del equipo

Teniendo en cuenta las circunstancias indicadas precedentemente, se procede a la constitución del equipo responsable de realizar el estudio de la comunidad para llevar a cabo un programa de acción en la misma. Existe una gama amplísima de formas de constituir el equipo. De manera especial, depende del tipo de programa o proyecto que se va a realizar, de los servicios que se quiera prestar y de quién lo patrocina (organización gubernamental o no gubernamental que, como agente externo, promueve este trabajo). O bien, cuando una organización de base es la que solicita la colaboración de un equipo técnico para realizar este tipo de labor.

Cuando se trata de programas institucionales que deciden involucrar a los destinatarios dándole protagonismo a la gente, conforme con los principios del desarrollo de la comunidad, habrá que descubrir e identificar quiénes (entre la población destinataria del programa) expresan la voluntad de participar. Con esto no se quiere decir en modo alguno que se excluya a determinadas personas o grupos, sino que se parte de una realidad: no todos quieren participar (ni se puede imponer la participación); consecuentemente, hay que saber quiénes serán los posibles actores del proceso de investigación/acción y el nivel de participación de cada uno de ellos.

A veces, se sabe quiénes serán los participantes en el proceso de investigación, diagnóstico, programación, realización del programa o proyecto y la consiguiente evaluación del mismo, puesto que son aquellos que ya están involucrados en determinadas asociaciones interesadas en realizar este tipo de acciones. En otros casos, sólo se tendrá una idea más o menos aproximada de los potenciales participantes. En lodos los casos, lo que importa de manera particular es informarse lo mejor posible de quiénes serán las personas y grupos más interesados en involucrarse

En cambio, cuando es una organización de base la que promueve un determinado programa o la prestación de ciertos servicios en los que se quiere involucrar a los beneficiarios, ya está resuelto, al menos, quiénes serán los potenciales destinatarios, No hay “que buscarlos y encontrarlos”; surgen de la misma gente de la organización o asociación que han decidido realizar un programa o servicio para sus asociados, con la participación activa de los mismos,

Quienes participan en la realización del estudio y diagnóstico deben saber que posteriormente tendrán que intervenir en la programación y ejecución de las actividades, y en el control evaluativo de las mismas. Es decir, deben ser conscientes de que el trabajo no termina después de haber realizado el estudio; esto es apenas un aspecto instrumental y previo a la realización del programa, que es lo sustancial.

Decir que hay que integrar un equipo “con la gente”, no significa —como ya lo advertimos— que toda la gente destinataria de un programa o proyecto participará sin más. Lo que ocurre en la práctica es que se logrará la participación de la gente más consciente, comprometida e interesada, que suelen ser las minorías activas que se dan en todos los colectivos sociales. Por otra parte, existen muchas formas de seudo-participaciones que, en general, lo que pretenden es sacar algunos datos de la gente o discutir con ellos acerca de cómo ven sus propios problemas. Me consta de algunos investigadores que consideran la IAP como el único método válido para estudiar la realidad, lo cual no es cierto, En otros casos, los hace sentirse ‘intelectuales orgánicos’ al servicio del pueblo; pero en la práctica, a veces, es una forma sutil de manipulación.

En toda investigación participativa —como ya de algún modo se indicó—, existen los agentes externos y los grupos involucrados, que es a gente cuyos problemas se pretenden resolver. Entre los grupos implicados hay que distinguir:

- Las minorías activas, los grupos de incidencia y los líderes;
- Los beneficiarios potenciales;
- Los afectados, entre los que hay que diferenciar:
    - Simpatizantes potenciales (los que suponen que lo que se quiere hacer los va a beneficiar).
    - Oponentes potenciales (los que suponen que lo que se quiere hacer puede perjudicar sus intereses),
    - Los indiferentes.

Aun cuando se trate de involucrar a la mayor cantidad de gente posible y se facilite la participación mediante espacios, canales y ámbitos participativos, habrá un mayor o menor porcentaje de gente que no tendrá interés por intervenir. Obviamente, el equipo ha de quedar constituido con quienes quieren y deciden participar. Más aun: deben concebirse los programas de modo que haya ámbitos de no participación, sin que ello excluya a la gente no participante de los beneficios del programa. Esto es una exigencia básica de la democracia, el pluralismo y el respeto a la autonomía de cada ser humano. Si la persona está constreñida a participar, en realidad esto es una forma de seudo-participación.

Para la constitución del equipo hay que tener claro, en términos generales, cuáles son los aportes principales que se espera de los investigadores, técnicos, promotores, animadores o trabajadores sociales y qué protagonismo y forma de participación tendrá la gente implicada. Constituido un equipo de estas características —y sin entrar en las contribuciones especificas de cada uno de los participantes—, es posible hacer una síntesis y un cruzamiento fertilizante entre los sujetos que intervienen en el estudio:

- Los investigadores, técnicos y/o promotores que aportan su capacidad teórica y metodológica y la práctica de experiencias anteriores en programas de esta naturaleza.
- La gente que aporta sus vivencias y experiencias que surgen de vivir cotidianamente determinados problemas y necesidades y de tener determinados centros de interés para su realización personal, familiar o colectiva y, en numerosos casos, la capacidad desarrollada por la práctica de acción voluntaria o de a militancia en organizaciones.

Este proceso colectivo de análisis y explicación de la situación problemática que se estudia, permite que los pobladores se apropien de los conocimientos e instrumentos que poseen los investigadores o promotores sociales. Estos, a su vez, se enriquecen con el saber popular, lo que permite tener una mayor comprensión de lo que le pasa a la gente.

Si todo quedase en esto (vivencias y experiencias de la gente, conocimiento de problemas vividos, etc.), estaríamos sólo a nivel del estudio de los "efectos" o "consecuencias" de lo que la gente padece, sufre o necesita; sin ninguna comprensión de las causas que lo producen. Para ello hay que contextualizar los problemas, necesidades y centros de interés dentro de la totalidad social de la que forman parte. En otras palabras, se trata de articular el conocimiento concreto a formulaciones más generales. Las observaciones puntuales sin referencia a un marco global (filosófico, ideológico o teórico) tienen escaso significado. Esta tarea corresponde básicamente al investigador no en cuanto que deba hacerlo él sino porque se supone que está en mejores condiciones para ofrecer los elementos e instrumentos teórico/interpretativos, para una mayor comprensión de la realidad en la que viven, interrelacionando los problemas puntuales y, sobre todo, situándolos dentro de un marco de comprensión global. Es en este momento cuando se necesita de los iluminantes contactos o aportes de la teoría, capaz de alumbrar —desde la totalidad social— la significación de los problemas parciales o puntuales La teoría tiene que "iluminar" los problemas concretos no "embrollar" y confundir a la gente con una terminología ininteligible No hay que confundir formación teórica de los agentes externos con formación libresca y, menos aun, con recitado de simplificaciones manualistas en las que suelen incurrir algunos promotores y trabajadores comunitarios, y mucho más algunos pretendidos investigadores sociales, autodenominados "intelectuales orgánicos".

Digamos, por último, que en la fase de constitución del equipo es muy importante que la competitividad (valor en el que hemos sido socializados, en detrimento de la cooperación y colaboración) sea reemplazada por los valores del apoyo mutuo, las acciones comunitarias y la búsqueda de formas para crecer y realizarnos conjuntamente.

b) Elaboración del diseño de la investigación

Constituido el equipo, hay que ir identificando, delimitando y conceptualizando el objetivo de la investigación (qué se va a estudiar) y los propósitos del estudio (para qué estudiar) Esto permitirá diseñar una estrategia para realizar la investigación En todo estudio en el que participa la gente, el proceso de investigación —como explica Hall— debería verse como un proceso dialéctico, un diálogo a través del tiempo, y no como un diseño estático a partir de un punto en el tiempo, habida cuenta de que su meta es la liberación del potencial creativo y la movilización en el sentido de resolver los problemas". En una investigación clásica, el diseño no es tan estático corno dice Hall, pero es cierto que una vez formulado queda como un momento en el tiempo. En el desarrollo de la comunidad, si bien hay un momento en el que se concentra el esfuerzo investigativo, el proceso de estudio y diagnóstico de la situación se enriquece permanentemente, aun cuando en un momento se presentan resultados concretos.

De manera general, podemos decir que el diseño de una investigación (ya se trate de una investigación participativa o de una investigación clásica) consiste en establecer los pasos, decisiones, actividades y tareas que se han de realizar para llevar a cabo el estudio/investigación. Este diseño expresa los lineamientos generales del modelo de investigación y puede considerarse como la "lógica de la formulación" (un esquema racional de pasos y propósitos que se mueven en el plano teórico). Pero, luego, este diseño es aplicado y confrontado en una realidad concreta con todos los elementos aleatorios que la hacen permanentemente cambiante. De esto surge la forma como realmente se lleva a cabo el proceso investigativo; aquí se aplica la lógica de la realización".

El punto de partida de toda investigación social aplicada es, en su naturaleza, idéntico al punto de partida de toda acción humana: la existencia de una situación-problema que requiere encontrar una respuesta o solución. En la metodología convencional o clásica, investigar es frecuentemente resolver problemas de investigación (que pueden tener o no interés práctico). En el desarrollo de la comunidad, investigar es estudiar una realidad con el fin de resolver problemas que son significativos para un determinado grupo o colectivo que tiene el propósito o deseo de superarlos. Congruentemente con este principio hay que derivar todo el proceso de investigación. Ya Kurt Lewin —que fue quien acuñó el término "investigación-acción"— había indicado que el proceso se inicia porque hay una insatisfacción con un estado actual de cosas.

2. IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS, PROBLEMAS Y CENTROS DE INTERÉS VIVIDOS Y SENTIDOS POR LA GENTE INVOLUCRADA

En esta fase inicial del proceso propiamente investigativo, se trata de lograr una primera aproximación para delimitar la situación-problema sobre la que luego se va a actuar. El principio básico que se ha de aplicar en este punto podría resumirse en dos grandes cuestiones:

- Hay que investigar tanto cuanto se necesite para actuar;
- Hay que tener en cuenta lo que la gente involucrada en el programa, proyecto, actividad o servicio que se quiere prestar siente, quiere y vive.

Para esto último hay que plantearse los- siguientes interrogantes

- ¿Cuáles son las necesidades y problemas que afrontarnos en nuestra realidad?
- ¿Cuáles son los centros de interés que motivan y movilizan a nuestra gente?

Las respuestas a estas preguntas nos permiten tener una primera aproximación para conocer lo que la gente quiere.

- ¿Cuáles son los obstáculos y dificultades que podemos encontrar para resolver nuestros problemas?

Saber prever obstáculos y dificultades sirve para hacernos realistas y evitar algunas decepciones.

- ¿De qué recursos actuales disponemos?, ¿cuáles son los recursos potenciales a los que podemos acceder a corto, medio y largo plazo?

Si respondemos realistamente a estos interrogantes evitaremos caer en un error bastante frecuente: hacer grandes propuestas que jamás se llevarán a la práctica, simplemente porque no se han tenido en cuenta los datos básicos de la realidad en donde se quiere llevar a cabo una intervención social.

El listado de preguntas puede ser mucho más amplio. Lo que importa es que en a realización de esta tarea se tenga presente lo que ha sido uno de los principios básicos de la estrategia de la acción comunitaria: lo que primero mueve las voluntades y energías de la gente y lo que moviliza a la población es la satisfacción de sus necesidades primarias, la solución de sus problemas y el poder alcanzar todo aquello que haga a su realización persona, familiar, grupal o comunitaria. Casi siempre las motivaciones movilizadoras se dan en ese orden.., pero también debemos motivar para intentar que la gente se implique para resolver los problemas y necesidades comunitarias.

Se trata, pues, de **identificar un área problemática** y, dentro de ella, identificar los problemas específicos que se quieren resolver. Esto supone realizar un primer inventario y clasificación de los problemas y necesidades que la gente estima oportuno estudiar, para encontrar luego soluciones a esa problemática. Advertimos que el énfasis debe estar puesto en las soluciones que se buscan y no en el estudio.

Una orientación práctica para la identificación de un área problemática y de los problemas específicos podría resumirse en la siguiente secuenciación:

- Verificar la existencia y la naturaleza del problema que afecta a un colectivo o determinado sector de la población.
- Describir el objeto real del problema: en qué consiste.
- Delimitar el ámbito del problema: su magnitud y urgencia de solución.
- Delimitar los nexos del problema y sus diferentes incidencias en la vida de las personas y en el conjunto de la comunidad.
- Formulación del problema, como culminación de todo este proceso.

Esta tarea se va realizando a partir de cuestiones puntuales y vivencias inmediatas que presenta la gente y que el equipo responsable va recogiendo, ordenando y sistematizando. En esta fase del trabajo, uno de los aportes más importantes que puede hacer el agente externo (trabajador social, promotor o investigador) es el de sistematizar y devolver a la gente esas mismas experiencias contextualizadas y relacionadas. Esta devolución sistemática de información es un modo de ir avanzando por aproximaciones sucesivas hasta establecer un listado de cuestiones para estudiar y que las personas involucradas consideran significativas ya que son problemas y necesidades que ellos afrontan y que estiman necesario resolver prioritariamente.

Cualquiera que sea la circunstancia —para que el trabajo sea efectivo—, es necesario que la gente involucrada, es decir, aquellos que han a participar en el estudio, estén convencidos de que:

- Para implementar medidas y actividades con el fin de resolver sus problemas (al menos algunos de ellos) es necesario hacer un esfuerzo paro conocer de una manera más profunda y sistematizada cuáles son esos problemas (que evidentemente les parecen obvios porque los sufren). Para ello hay que recurrir a la realización de estudios empíricos
- Su participación en el estudio es necesaria e importante para un mejor conocimiento de la propia realidad y para adquirir una mayor capacitación de cara a jugar un rol protagónico o en los procesos de transformación social de su propia comunidad y en la configuración de una ciudadanía activa, como condición necesaria para llevar a cabo un auténtico desarrollo democrático del país.

Me consta la realización de algunas pretendidas investigaciones participativas que no han tenido en cuenta estas cuestiones. Como consecuencia de ello, mientras los investigadores o trabajadores sociales hacen una aplicación mecánica y formal de procedimientos, la gente anda como “arrastrada” con actividades que tiene que hacer y que acepta sin mucha convicción. A veces, con la vaga esperanza de “conseguir algo”, pero sin sentirse implicada en el programa y sin compartir la intencionalidad del trabajo.

Después de todo lo dicho, al llegar a este punto juzgo necesario ofrecer un esquema de las diferentes fases y tareas que comporta un estudio llevado a cabo con la participación de la gente:

Formulación del problema	Qué vamos a estudiar
Definición de los objetivos generales y específicos	Qué esperamos de nuestro estudio para resolver nuestros problemas y necesidades.
Cómo vamos a proceder en el relevamiento de datos	Qué técnicas o procedimientos utilizar
Trabajo de campo	Cómo vamos a organizar la tarea de recogida de datos e información
Elaboración de los datos	Codificación y descodificación de la información recogida. Análisis e interpretación de los datos.
Redacción del informe	Cuáles son los resultados del estudio; cómo expresarlos y hacerlos conocer al conjunto de la comunidad destinataria del panorama con el fin de recibir sus comentarios y sugerencias.
Presentación del informe	Socialización de la información. Discusión de los resultados y, si es pertinente, reelaboración de los mismos.

Veamos cada una de estas cuestiones en particular.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Cuando ya se realizó la identificación de un área problemática y las cuestiones especificas que son de interés para la gente involucrada, se procede a formular el problema objeto de investigación. En un primer momento, y como primera aproximación, se responderá a tres cuestiones principales:

- Cuáles son las características y rasgos que configuran el perfil de la comunidad;
- Cuáles son los problemas, las necesidades y los centros de interés;
- Qué necesitamos investigar para mejorar la situación de a comunidad y de las personas que la integran.

Toda investigación debe tener un objetivo bien delimitado, pues es de sentido común que cuando se ignora lo que se busca no se puede saber qué se va a encontrar En cuanto a la solución que se busca (el para qué de la investigación), está estrechamente ligada a las soluciones que se quieren encontrar para satisfacer o resolver problemas que la gente involucrada o destinataria del programa considera como significativo en sus vidas como personas, familias, asociaciones o como comunidad en su conjunto.

Como ya lo indicamos, no se estudia lo que exclusivamente parece pertinente al equipo técnico (o a los investigadores). Se decide con la misma gente, de acuerdo con sus intereses. El equipo técnico tiene que ayudar a definir y formular el problema de manera precisa, específica y operativa, de modo que quede bien definido cuál es el objetivo principal del estudio y cuáles son los principales aspectos o cuestiones que hay que investigar Pero es la misma gente involucrada la que, en última instancia, determina los objetivos y los ternas de investigación mediante un trabajo conjunto con el equipo técnico.

Una de las cuestiones más importantes que se determinará en esta fase es la información de la que se necesita disponer; es decir, los datos e información que hay que recoger para tener un conocimiento suficiente para llevar a cabo actividades, proyectos y/o programas con mayores posibilidades de éxito. ¿Qué necesitamos saber para actuar? Ésta podría ser la cuestión central en esta fase del proceso, aunque nunca podamos tener una respuesta que satisfaga a cabalidad la pregunta antes formulada.

En lo que hace a la información que hay que recoger, en el estudio de la comunidad, como en todo programa de intervención social, hay que tener especial cuidado de aplicar la regla de estudiar “tanto cuanto” se necesita para la

acción y no para cualquier tipo de acción, sino para aquellas que se quieren emprender de acuerdo con los propósitos del programa, proyecto o actividad.

También hay que proceder a la delimitación del trabajo en el tiempo y el espacio. ¿Cuándo se va a estudiar? La investigación se inicia cuando la comunidad, grupo u organización de base lo necesita para desarrollar un programa o proyecto, tomar alguna decisión o resolver algún problema. El dónde es una pregunta cuya respuesta está totalmente condicionada por las circunstancias: ámbito en donde se realizará el estudio, tipos de datos que se quieren obtener y las situaciones externas que condicionan las actividades, propósitos, objetivos y metas propuestas.
Cabe advertir que no sólo hay que estudiar lo que interesa conocer de cara a resolver determinada problemática que la comunidad ha considerado necesario investigar, también hay que recoger información acerca de otras organizaciones que actúan en el área o en sectores de intervención relacionados con la problemática y el campo de estudio delimitado. ¿Cuántas organizaciones actúan en el área?, ¿qué hacen en ella?, ¿qué desean realizar?, ¿qué desean realizar?, ¿qué posibilidades reales existen de realizar actividades conjuntas o de tener una cierta coordinación en las tareas que se vienen realizando?

4. TÉCNICAS O PROCEDIMIENTOS PARA RECOGER DATOS Y OBTENER INFORMACIÓN

Para abordar la realidad con el propósito de estudiar algún aspecto de la misma, hay que utilizar determinadas técnicas de recopilación de datos e información que, en general, son procedimientos clásicos de los métodos de investigación social. El uso de uno u otro procedimiento depende en cada caso concreto de una serie de factores, tales como:

- La naturaleza del fenómeno que se estudia;
- El objetivo o propósito del estudio;
- Los recursos financieros disponibles
- El equipo humano que ha sido posible constituir para realizar la investigación

Además de los factores antes indicados, para seleccionar las técnicas más adecuadas a los fines de la investigación, hay que plantearse algunas cuestiones claves; aquí las presentamos de tal manera que ayuden y orienten a la gente que no tiene conocimientos sobre técnicas de investigación social, a conocer algunas de las principales técnicas de recopilación de información.

Localización de la información	Decisión acerca del procedimiento de recopilación de datos
¿Qué tiene la información que necesitamos?	**¿Qué técnicas utilizar?**
¿Está en documentos: censos, informes e investigaciones ya realizadas, libros, registros, leyes, memorias, anuarios, archivos, documentos personales, etc.?	Recurso a la documentación.
	Utilización de mapas.
¿La tienen determinadas personas?	
	Entrevistas focalizadas.
—Algunas en particular	Informantes claves.
—Conjunto de la población	
— ¿Se puede detectar en el medio ambiente físico-social?	Encuestas, sondeos.
— ¿En la vida cotidiana de la gente se expresan sus problemas, necesidades o intereses.	Entrevistas grupales.
	Contacto global.
	Observación.

Preparación de la gente que va a participar en el estudio

Cuando se llega a este punto, conviene proporcionar a la gente que va a participar en esta fase investigativa algún entrenamiento o capacitación especial en las técnicas que se van a utilizar y para el trabajo que se va a realizar. Y esto hay que hacerlo por tres razones principales:

Para que la participación de la gente se lleve a cabo de la mejor manera posible de cara al logro de sus metas y objetivos; un compromiso auténtico implica y exige de competencia, no bastan a buena voluntad y los buenos deseos.

- Para evitar errores y distorsiones significativas a causa del uso inadecuado de las técnicas: pretender que la gente haga cosas" sin saber 'cómo hacer' es una irresponsabilidad en la que han caído algunos que se conforman con la formalidad de la participación.
- Para producir una transferencia o socialización en el conocimiento y uso de las técnicas sociales. En otras palabras: se trata de que la gente se apropie de conocimientos y capacidades para actuar obre la realidad social. Y que esto lo puede hacer, en la mayor cantidad de veces posibles, sin necesidad de recurrir a técnicas profesionales.

El desarrollo de la comunidad hace posible lo que hoy se denomine "transferencia de tecnologías sociales," O sea, que la gente se apropie de una serie de conocimientos que le permitirán un mayor y más efectivo trabajo comunitario y, en general, un mayor protagonismo y participación.

Pero, más importante que la adquisición de conocimientos, habilidades, prácticas, técnicas, etc. (todas ellas necesarias), es **transmitir a la gente una fuerte motivación** que conduzca a una implicación entusiasta en el trabajo comunitario, dentro del cual las tareas de estudio e investigación son apenas una parte, y no la más importante.

En el capítulo 6 se explican las técnicas de investigación social más utilizadas y utilizables en el desarrollo de la comunidad.

5. TRABAJO DE CAMPO: RECOLECCIÓN DE DATOS E INFORMACIÓN

Una parte muy importante del trabajo comunitario es el trabajo de campo, en cuanto que los profesionales realizan su labor en contacto directo con la gente. Al usar esta expresión en este contexto, nos referimos a la tarea de recogida de datos e información utilizando alguna de las técnicas que luego explicaremos (capítulo 5).

Para e trabajo de recogida de datos, el plan de operaciones comporta lomar decisiones acerca de as siguientes cuestiones:

- En qué lugar o sectores se aplicarán as diferentes técnicas:
- En qué momento se realizarán (determinar las lechas de realización y las horas más oportunas);
- Duración del trabajo de campo (tiempo previsto para esta fase del estudio);
- Cuántas personas se requerirán para cada una de las actividades;
- Qué elementos de apoyo hay que proveer (transporte, contactos previos, busqueda de direcciones y concreción de entrevistas, autorizaciones, preparación de impresos, etc.).

6. Ordenación Y clasificación de la información

Terminada la etapa de recogida de datos, se dispone de una cierta cantidad de información. Este es el momento en que es preciso ordenarla y clasificarla con arreglo a ciertos criterios de sistematización. Se trata de presentar de manera ordenada los datos que se han recogido.

Pueden ser tareas de tabulación (contar y anotar los totales obtenidos para cada valor cuando se trata de datos cuantitativos). En estos casos será una simple ordenación del material, de modo que todo lo que trata de un mismo tema está en un mismo lugar (de ordinario, en carpetas clasificadas de acuerdo con las cuestiones que han sido estudiadas). En este punto, una tarea de artesanía intelectual resulta indispensable; más útil aun cuando se traja de los estudios cualitativos.

Una vez realizadas es-tas primeras tareas de ordenación y clasificación, en algunos casos habrá que amalgamar diversos datos para obtener una información más sintética. Esto se hará mediante la enumeración, descripción, comparación, distinción, clasificación o definición de problemas y necesidades. Lo que importa en esta fase del trabajo es poner de manifiesto las uniformidades, semejanzas y diferencias dentro del conjunto de hechos y fenómenos estudiados.

Una vez ordenados, agrupados, dispuestos y relacionados los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación, ya se está en condiciones de elaborar la información, en el sentido de analizar e interpretarla.

7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Se trata de dos tareas diferentes pero inseparables. A través del **análisis** se estudian los aspectos, fenómenos, hechos y elementos integrantes que atañen al problema que se investiga. Para ello hay que distinguir:

- Las partes constitutivas o problemas puntuales de la situación general, reconociendo propiedades y cualidades que le son inherentes;
- La relación recíproca entre ellas; sus conexiones objetivas; se trata de saber si hay incidencias y repercusiones entre los diferentes problemas o situaciones puntuales;
- La relación, interconexión e interdependencia de las partes con el todo.

Esta labor de análisis es más bien un juicio y evaluación de la situación, que servirá de manera especial para la elaboración del diagnóstico. Por tratarse de una metodología participativa, se trata de un proceso colectivo de análisis y explicación de la realidad comunitaria, de manera particular —lo decimos una vez más— de sus problemas, necesidades, centros de interés, expectativas posibilidades, etc.

Una vez realizada esta tarea de examen crítico de cada una de las partes lo que permite el conocimiento de los diferentes aspectos de los problemas, hace falta complementar ese trabajo con cuya labor de síntesis que significa integrar las partes del todo- Si en el análisis se examinan los hechos aislados, en la interpretación hay que considerar el conjunto de hechos que atañen al problema que se examina. El análisis es necesario, pero insuficiente. Tiene que complementarse con otro procedimiento lógico: la síntesis. Los elementos o aspectos del todo, separados por el análisis, hay que integrarlos en la totalidad o sistema de que forman parte.

Esta unidad dialéctica de análisis y síntesis se da en la **interpretación** de los datos. A través de la interpretación se busca un significado más amplio de la información obtenida, mediante su trabazón o inserción con otros conocimientos disponibles (ya sean generalizaciones, leyes o teorías). En la interpretación hay que insertar los datos en un marco referencial que permita examinar cada uno de los problemas dentro de una unidad orgánica, que da cuenta de las diferentes interrelaciones de los elementos.

Se trata de poner los hechos, datos, fenómenos, problemas, etc., dentro de una perspectiva de contextos, de relaciones mutuas, de comprensión global de las múltiples propiedades, de modo que permita profundizar la comprensión de "por qué pasa lo que está pasando". Es muy importante que en esta fase el equipo promotor o agentes externos tengan que hacer un mayor aporte de elementos teóricos para ayudar a la gente a relacionar problemas entre sí y a contextualizarlos dentro de la totalidad de la que forman parte. Este aporte teórico-interpretativo tiene por finalidad que la gente tenga elementos para juzgar "por qué pasan las cosa que pasan".

8. REDACCIÓN DEL INFORME PRELIMINAR

Si un estudio no se plasma por escrito, muy poco sentido tiene lo realizado, ya que no se comunica a nadie y difícilmente se pueda utilizar. O, mejor dicho, no se podría disponer de él, a no ser dentro del reducido círculo que conoce los resultados, y esto sólo de manera limitada. Un estudio de esta naturaleza es todo lo contrario de las investigaciones que hacen algunos profesores universitarios, que sólo sirven para producir *papers* destinados a acrecentar su currículum.

Esta etapa o fase del trabajo consiste en redactar un informe con los resultados del estudio, teniendo bien claro los objetivos que se persiguen y los destinatarios del trabajo.

Primero hay que elaborar una versión preliminar con el fin de someterla a discusión, análisis y crítica de la misma gente; ellos son los primeros que tienen que conocer los resultados y discutirlos. Las sugerencias a los contenidos o resultados de esta versión inicial se pueden hacer a título personal, como opinión de determinados grupos o bien como propuestas de organizaciones o instituciones. Es muy recomendable realizar reuniones o asambleas con ese propósito, con la participación abierta de todos los grupos y sectores sociales involucrados. También se pueden hacer seminarios, talleres y jornadas de trabajo con idéntica finalidad

No hay que escribir largos informes; cuando así se hace, no los lee nadie. Lo importante es expresar en el estudio las conclusiones, respuestas y hallazgos más importantes en referencia con los problemas o interrogantes que los originó. Conviene recordar que los resultados de la investigación son "propiedad" del colectivo implicado en el programa.

En este punto, conviene hacer algunas consideraciones acerca de la forma de redactar el informe y el diagnóstico. Aunque el estilo no es lo esencial, en última instancia es el ropaje o forma de comunicar los resultados (ver capítulo 8). Cabe advetir que el informe escrito no es la única forma de comunicar y transmitir los resultados, como se explica en el parágrafo siguiente. Sin embargo, cualquiera que sea la forma, hay que hacerlo de manera organizada e inteligente, clara y comprensible. Una prosa barroca, abigarrada o pomposa no sirve para comunicar los resultados. La brevedad, la claridad y la simplicidad, el sentido práctico y la reflexión personal son esenciales para este tipo de informes

9. SOCIALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN, DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN

Como no todas las personas involucradas (destinatarias o beneficiarias del programa) habrán formado parte del equipo de investigación, y algunas sólo habrán tenido intervenciones puntuales y limitadas, es necesario que los resultados del informe preliminar sean difundidos entre todas las personas que tienen que ver con el programa de desarrollo de la comunidad, aunque no hayan manifestado interés por participar. Esta socialización de la información, tiene un triple propósito:

- Compartir y hacer conocer los resultados del estudio e investigación realizados; consiste en una forma de devolución del conocimiento.
- Llevar a cabo una acción marketing social, con el fin de atraer a la gente al programa.
- Producir una retroalimentación informativa que permitiría mejorar los resultados del estudio, con los aportes que pueda hacer la gente, en la difusión de los resultados.

En cuanto a difusión de los resultados se puede hacer de varias maneras:

a) Comunicación verbal a grupos pequeños en forma de charlas, talleres o seminarios. Esta forma de difusión es doblemente útil: por una parte, para desarrollar la capacidad de análisis y comprensión de los problemas comunitarios entre grupos y personas que tienen influencia en la comunidad. Por otro lado, permite nuevos aportes, ajustes y reformulaciones de los resultados del estudio.
b) Presentación ante grupos grandes asociaciones vecinales, asamblea de pobladores etc., que permite una mayor difusión. Su utilidad es similar a los encuentros con pequeños grupos aunque sea más difícil un trabajo en profundidad.

c) Carteles, murales, periódico popular, hojas, trípticos o plegables, teatro y dramatización, como formas alternativas de socialización de conocimientos y de motivación a la gente para actuar.

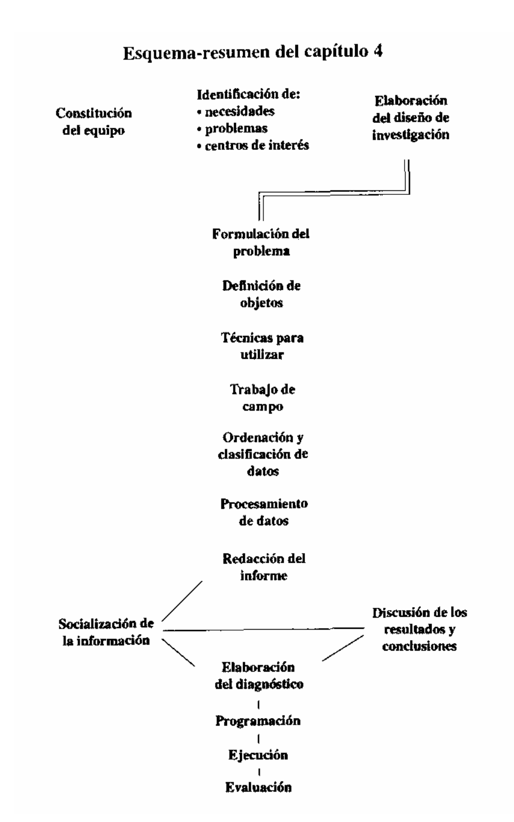
Sólo después de esta difusión de los resultados., socialización de la información y discusión de resultados, se procede —si ello fuere necesario— a redactar un informe final sobre los resultados del estudio. Nosotros creemos que es mejor presentarlo bajo la forma de un diagnóstico de situación.

Las interiores consideraciones acerca de cómo hacer una investigación en un ámbito comunitario de cara al desarrollo de la comunidad, nos ponen de relieve que la misma investigación es acción. Como dice María Cristina Mata, es "una acción que consiste en provocar en los investigados una actitud cognitiva; los coloca en situación de observadores de sí mismos y de su propia realidad y los entrega —para superar el nivel de las representaciones primeras, inmediatas, incoherentes -— una información dirigida, cuestionadora, que orienta la reflexión a partir de la propia experiencia". De lo que se trata es de lograr lo que proponía Gramsci hace más de medio siglo: transformar el "sentido común" en "buen sentido" o conocimiento crítico.

Todo esto debe culminar en la elaboración del diagnóstico comunitario, terna que vamos a desarrollar en el próximo capítulo.

Cualquiera que sea el ámbito en el que se realiza una investigación (un área o una comunidad bien delimitada), el estilo investigativo debe atenerse a algunos principios que, a nuestro entender, configuran el paradigma subyacente de la metodología del desarrollo comunitario, que podemos resumir en las siguientes cuestiones más relevantes:

- No debe llevarse a cabo la investigación como si el estudio se realizara sobre una población- objeto de bienes, servicios, o de acciones para su desarrollo, sino con una población-sujeto capaz de decidir, comprometerse y actuar para mejorar su situación.
- En toda investigación aplicada para llevar a cabo posteriormente una intervención social, el centro de preocupaciones no ha de circunscribirse a los métodos, técnicas y procedimientos que se utilizan, sino en lograr los resultados que sirvan para transformar la situación.
- La perspectiva sistémica – dialecto – ecológica debe traducirse en la búsqueda de una comprensión global de la situación y de los condicionamientos contextuales, en detectar la existencia de redes de a poyo mutuo y dinamización social y encontrar los puntos estratégicos de posibles intervenciones que aseguren un proceso sinergético.



CAPÍTULO 7

PAUTAS Y ORIENTACIONES PARA ELABORAR UN DIAGNÓSTICO COMUNITARIO[16]

*El **diagnóstico social** es un proceso de elaboración de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado, sus causas y evolución a lo largo del tiempo, así como los factores condicionantes y de riesgo y sus tendencias previsibles; permitiendo una discriminación de los mismos según su importancia, de cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención, de manera que pueda determinarse de antemano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto los medios disponibles como las fuerzas y actores sociales involucrados en las mismas.*

María José Aguilar Idañez

Hacer un diagnóstico comunitario, en esencia, es hacer un diagnóstico social sin más. De lo que se trata es de aplicar los principios generales de realización de un diagnóstico, haciendo una adaptación que tenga en cuenta dos aspectos o cuestiones que son específicas de los programas de desarrollo comunitario:

- Ante todo —y esto es obvio—, el diagnóstico tiene un alcance comunitario; no es diagnosticar la situación de un individuo, un grupo, una institución, sino de una comunidad (las implicaciones prácticas que supone trabajar en ese ámbito quedan claras a lo largo de este volumen).
- En segundo lugar —en la realización del diagnóstico—, hay que incorporar la participación de la gente, teniendo en cuenta que se trata de un principio operativo básico de la acción comunitaria.

En este capítulo no vamos a dar una explicación de la teoría y práctica del diagnóstico; remitimos a la obra (*) en la que específicamente y de manera amplia hemos desarrollado todo lo concerniente a la elaboración de un diagnóstico social... Sin embargo, consideramos oportuno resumir algunas ideas básicas de este texto para quienes sólo utilicen este libro y no recurran a la obra antes aludida.

1. ACERCA DEL CONCEPTO DE DIAGNÓSTICO SOCIAL

En muchas disciplinas —y en diferentes prácticas profesionales— se habla y se utiliza este término. Se trata de una palabra proveniente del griego que, en su etimología, significa “apto para conocer”; se trata de un “conocer a través”, de un “conocer por medio de”. Esta breve referencia a la estructura verbal del término nos proporciona una primera aproximación al contenido y alcance del concepto tal como se utiliza en las ciencias humanas, haciendo referencia a la caracterización de una situación mediante el análisis/estudio de algunos síntomas.

Cabe señalar, asimismo, para ahondar en el significado de este concepto, que se trata de un término proveniente de la medicina que ha sido traspasado a las ciencias sociales y a las diferentes metodologías de intervención social. Precisamente en el primer libro en el que se sistematiza la práctica profesional del *social work,* escrito por Mary Richmond, se utiliza el término concebido de acuerdo con el modelo médico de actuación, pero incluyendo también el tratamiento. *En medicina, con la palabra diagnóstico se designan los procedimientos utilizados para averiguar el estado de salud de una persona; para ello se ausculta a la persona y se recurre a la historia clínica y, en caso de hallarse alguna enfermedad, se procura determinar los factores que la han producido; de algún modo se establece también lo que le pasaría al paciente de mantenerse los factores que lo enferman. Hecha esta evaluación de la situación, se considerarán los, medios o formas para lograr la curación.*

Aplicado el concepto al campo de la política social, económica o cultural, la definición operacional propuesta por María José Aguilar al comienzo de este capítulo, nos sirve de referencia para las consideraciones que vamos a hacer en el mismo. En el contexto de este volumen sobre metodología del desarrollo de la comunidad, visto como parte del proceso metodológico, el diagnóstico expresa una situación inicial que se pretende transformar mediante la realización de un proyecto que apunta al logro de una situación objetivo.

En todas las metodologías de intervención social —el desarrollo de la comunidad incluido—, el “conocer para actuar” es el principio fundamental en el que se basa la realización de todo diagnóstico social. Por otra parte, es la “bisagra” o nexo entre la investigación y la programación en cuanto momentos lógicos en los que se expresa la “estructura básica de procedimiento” de los métodos de acción social.

Finalidad del diagnóstico

Un diagnóstico no se hace sólo para saber qué pasa. Se elabora con dos propósitos bien definidos, orientados ambos para servir directamente para la acción:

---

[16] Tomado de: Ezequiel Ander-Egg ((2000). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Vol. 2 El método del desarrollo de la comunidad. Ed. Lumen, Buenos Aires. pp. 220-233

- Ofrecer una información básica que sirva para programar acciones concretas: proyectos, programas, prestación de servicios, etc.
- Proporcionar un cuadro de situación que sirva para formular las estrategias de actuación.

2. EL DIAGNÓSTICO SOCIAL COMO SISTEMATIZACIÓN DE DATOS E INFORMACIÓN DE UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En un diagnóstico también hay que tener una visión lo más clara posible de la situación problemática sobre la que se va a actuar. Esto supone sistematizas los datos e información obtenida en la investigación, para mejor conocer:

- Cuáles son los problemas que afectan a la comunidad en su conjunto o a algunos miembros de la misma.
- El porqué de esos problemas en una situación concreta.
- Cuál es el contexto (o contextos) que condicionan la situación-problema estudiada.
- Cuáles son los recursos y medios disponibles (o a los que se puede acceder a corto y mediano plazo) para resolver estos problemas.
- Cuáles son los factores más significativos que influyen en la situación- problema.
- Cuáles son los actores sociales implicados.
- Frente a los problemas detectados, qué decisiones adoptar acerca de las prioridades, objetivos y estrategias de intervención.
- Cuáles son los factores contingentes que condicionan la viabilidad y factibilidad del programa o de la intervención social.

A la vista de cuanto se lleva dicho, podemos concluir que la elaboración de un buen diagnóstico social ha de tener en cuenta las siguientes cuestiones sustantivas:

- El diagnóstico es una fase o momento de la estructura básica de procedimiento propia de los métodos de intervención social; tiene una especificidad propia: no incluye investigación ni la planificación, como equivocadamente dicen algunos autores que escriben sobre el tema.
- Es la culminación de toda la fase de estudio o investigación. Se trata de contar con referencias objetivas e instrumentales que permiten luego una adecuada programación de actividades y establecer estrategias y tácticas de actuación. Sobre la base de la información obtenida en la investigación, ésta se reelabora y analiza en función de los propósitos específicos del diagnóstico.
- Utilizando los resultados de la investigación, el diagnóstico se elabora de tal manera que constituye una unidad de análisis y de síntesis de una situación-problema. En ese sentido, todo diagnóstico expresa una situación inicial que se pretende transformar mediante la realización de programas, proyectos o actividades, que apuntan al logro de una situación-objetivo.
- Un diagnóstico, aun cuando sea un análisis sincrónico y diacrónico de una situación-problema, es un momento que, en dialéctica con lo real, se actualiza permanentemente dentro del proceso de acción comunitaria. De ahí que nunca pueda ser considerado como algo definitivamente terminado; es siempre algo que está realizándose y actualizándose, habida cuenta de que la realidad social está cambiando permanentemente. Y, en ciertas ocasiones, como consecuencia del azar o de lo inesperado, se producen bifurcaciones que conducen a situaciones no previstas.
- Para que un diagnóstico tenga una significación plena, se ha de contextualizar como un aspecto de la totalidad social de la que forma parte la comunidad o la situación-problema que se ha estudiado. Esta idea podríamos visualizarla en el siguiente gráfico.



3. LAS TAREAS-CLAVE QUE COMPORTA REALIZAR UN DIAGNÓSTICO SOCIAL

En un diagnóstico comunitario, se han de tener cuenta las seis tareas o acciones-clave que constituyen lo esencial en la elaboración y formulación del diagnóstico.

1. **. Identificación de las necesidades, problemas, centros de interés y oportunidades de mejora** conforme con los resultados del estudio, con particular atención a lo que la gente expresa, aunque considerando también la opinión de otros agentes sociales. Como la misma enunciación lo indica, se trata de cuatro cuestiones distintas que hay que identificar.

Cuando se habla de necesidad, no hay que confundir este concepto con el medio de satisfacerlo o “satisfactor”. En los programas de desarrollo de la comunidad, por la naturaleza de este método, hay que buscar satisfactores sinérgicos, es decir, satisfactores que ayuden y estimulen la satisfacción simultánea de otras necesidades.

No hay que identificar los **problemas** existentes con la insatisfacción de una necesidad[17]. No basta conocer cuáles son los problemas y necesidades que tienen las personas, también es preciso detectar cuáles son sus **centros de interés** ya que, en ocasiones, la estrategia de acción más oportuna puede derivarse de uno de esos intereses, en lugar de partir del problema o necesidad, Asimismo, es preciso identificar, en el diagnóstico, cuáles son las **necesidades de cambio u oportunidades de mejora** con respecto a lo que se viene haciendo. El diagnóstico no debe informar únicamente de las necesidades, problemas y centros de interés a partir de los cuales se debe iniciar la acción; también debe dar cuenta del modo en que se actúa profesionalmente y se prestan los servicios, y de las posibilidades de mejoramiento de la atención que se brinda a las personas.

Dicho brevemente, esta identificación debe realizarse señalando:
- Naturaleza del problema o necesidad, e indicando de la manera más concreta y posible de qué tipo de problema o necesidad se trata;
- Magnitud del problema o necesidad, y determinando el grado o extensión del problema o necesidad, a cuántas personas afecta, en qué espacio o territorio, etc.;
- Gravedad del problema o necesidad, es decir, los efectos o consecuencias negativas que puede tener;
- Tipo y características de los centros de interés que pueden ser más movilizadores de la gente;
- Aspectos de los servicios y actuaciones existentes y los que se van a promover que constituyen oportunidades de mejora.

2. **Pronóstico de la situación**. Hay que tener en cuenta tendencias e inercias del pasado y del presente, y las acciones capaces de modificar a corto y mediano plazo las tendencias dominantes. Para ello se han de elaboras algunos escenarios futuros acerca de las formas en que podría evolucionar la comunidad cuya situación ha sido diagnosticada y en la cual se realizará una intervención social. El pronóstico debe servir para establecer los medios necesarios para corregir y orientar las tendencias, habida cuenta de que nos ofrece información acerca de las posibilidades de reversibilidad de la situación-problema que se quiere mejorar.

3. **Identificación de recursos y medios de acción**. No basta con conocer la situación (necesidades y problemas de una comunidad), también hay que tener información acerca de los recursos y medios disponibles para resolver los problemas y atender las necesidades detectadas. El diagnóstico comunitario debe reflejar, asimismo, el tipo de ayuda que se necesita (si es asesoramiento, qué tipo); en cuanto al financiamiento, se podrían discriminar las necesidades por proyectos y/o actividades; si se trata de suministro de material, habrá que indicar tipo y cantidad del mismo.

   Todo lo anterior debe complementarse con indicación de las fuentes que proporcionarán estos recursos, haciendo dos tipos de diferenciaciones:
   - Recursos existentes en la comunidad y recursos externos; habrá que diferenciar las diversas fuentes en donde se podría disponer de los mismos, y las condiciones necesarias para acceder a ellos;
   - Recursos disponibles y recursos potenciales.

4. **Determinación de prioridades en relación con las necesidades y problemas detectados**. Generalmente, las situaciones objeto de diagnóstico presentan múltiples problemas y necesidades. En la práctica, cuando se decide hacer una acción comunitaria, habida cuenta de que los recursos son escasos o limitados, no se puede actuar en todos los frentes. Por ello, es preciso decidir qué problemas se intentará resolver primero y cuáles después, en orden sucesivo. Esto es lo que en el lenguaje técnico se denomina establecer prioridades.

   Los criterios para establecer prioridades en todos los campos de intervención social son de dos tipos:
   - De carácter ideológico, político o filosófico, que establecen una especie de “deber ser”, de lo “deseable”, de acuerdo con fines políticamente priorizados o considerados desde una determinada perspectiva filosófica como más valiosos.
   - De carácter técnico, a partir de los resultados de la investigación (en la que lo valorativo tampoco está excluido). Estos criterios técnicos deben ser congruentes con los fines y propósitos últimos del programa de acción comunitaria.

   Cuando se trata de establecer prioridades, hay que responder como mínimo a cuatro cuestiones básicas:

---

[17] Para diferenciar entre necesidad (insatisfecha o mal satisfecha) y un problema, se puede ejemplificar de la siguiente forma:
- Si en un barrio hay 350 niños en edad escolar y la escuela sólo tiene capacidad para 250, existe una necesidad o carencia.

Si en un barrio todos los niños pueden ir a la escuela, y un 30 por ciento falta regularmente o un 50 por ciento suspende sistemáticamente la mayoría de las asignaturas, entonces hay un problema de absentismo o un problema de fracaso escolar.

a. ¿Cuál es el problema más grave de todos aquellos que se han identificado en el estudio/diagnóstico?
b. ¿Qué reportará las mayores ventajas en el futuro? La respuesta a esta cuestión es importante para no responder sólo a cuestiones puramente coyunturales, con lo que se descuidaría el lograr un futuro más prometedor.
c. ¿Qué necesidades o problemas pueden atenderse con los recursos disponibles? Es necesario saber qué problemas es posible atender con los medios y recursos disponibles.
d. ¿Cuáles son los problemas que más preocupan a las personas destinatarias de la intervención social? En los programas de desarrollo de la comunidad —cuando se establecen prioridades— hay que tener en cuenta cuál es la percepción que la gente tiene de los problemas y necesidades.

5. Un diagnóstico comunitario se ha de utilizar también para fundamentar y orientar las estrategias de acción que han de servir a las prácticas concretas. Para establecer la estrategia que puede ser más apropiada para enfrentar un problema o necesidad, es preciso conocer:
   - Sus causas;
   - Las razones del comportamiento que pudiera reforzarlo, agravarlo o ser causa del mismo;
   - Los factores contextuales que inciden y/o condicionan el problema o necesidad, como —por ejemplo— la cultura local, la situación económica, mecanismos de presión y control social, etc.

Como las necesidades y problemas tienen, casi siempre, múltiples causas, las estrategias deben estar orientadas a la intervención en varios niveles. Dos ejemplos de estrategias de multinivel son las que proporcionan los sistemas PRECEDE y Marketing social, aunque no es imprescindible que se empleen estos procedimientos. Por otra parte, como no siempre es posible o aconsejable la utilización de estos procedimientos, es útil establecer estrategias a partir —como mínimo— del análisis causal y comportamental de los problemas. De modo tal que, para cada problema —o causa de un problema— se determine el tipo de acción y medidas necesarias (estrategia de acción), así como algunas sugerencias sobre los métodos y técnicas que resultan más apropiados para implementar cada estrategia. Un ejemplo de lo que decimos se ilustra en el cuadro siguiente:

Problemas o causas del problema	**Tipo de acción necesaria (Estrategia)**	**Métodos y técnicas (Tecnología apropiada)**
Falta de conocimientos	**INFORMACIÓN**	**Carteles, radio, televisión, prensa, charlas, folletos, exposiciones, audiovisuales, etc.**
Influencia negativa de otras personas	APOYO Y REFUERZO	Grupos de autoayuda, grupos de discusión, asociaciones y clubes, consejo familiar, etc.
Falta de aptitudes	FORMACIÓN	Demostraciones, estudios de casos, juegos educativos, talleres, etc.
Falta de recursos	MOVILIZACIÓN DE RECURSOS	Entrevistas, visitas a grupos y organizaciones, reuniones comunitarias, mancomunidad de recursos, encuestas institucionales, consulta de guías de recursos, etc.
Conflicto de valores	ACLARACIÓN DE LOS VALORES Y TOMA DE CONCIENCIA	Improvisación teatral, juegos educativos, historietas, audiovisuales, juegos de roles, sociodrama, etc.
Falta de servicios	ORGANIZACIÓN COMUNITARIA	Observación participante, entrevistas en profundidad, contacto con líderes, informantes-clave, contacto global, foros comunitarios, grupos de creación participativa, etc.
Ingresos familiares insuficientes	GENERACIÓN DE INGRESOS Y/O CONSERVACIÓN DE INGRESOS	Autoempleo, micro-empresas, técnicas de gestión, autoorganización, modificación de hábitos de consumo, servicios comunitarios (guarderías, comedores), huertas orgánicas intensivas familiares.

(Este cuadro ha sido elaborado por María José Aguilar.)

ANEXO 1

PRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA ACERCA DE LA FORMA DE ELABORAR UN DIAGNÓSTICO SOCIAL

DIAGNÓSTICO

SITUACIÓN INICIAL que permite al planificador disponer de una información y comprensión básica de la realidad que se desea modificar

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN

- Cómo se ha llegado a ella (antecedentes).
- Principales tendencias (prognosis).
- Contextualización de la situación-problema, dentro de la totalidad social de la que forma parte.

Juicio o evaluación de la situación	Naturaleza magnitud jerarquización	De problemas y necesidades

FACTORES MÁS RELEVANTES

Explicación del conjunto de problemas relevantes que conforman la SITUACIÓN INICIAL.

DETERMINACIÓN DE RECURSOS

INSTRUMENTOS DISPONIBLES

Que permitirán enfrentar los problemas en forma consistente con los objetivos perseguidos.

FINALIDAD

- Servir de base a la programación para la realización de acciones concretas.
- Fundamentar estrategias que hagan posible adaptar el plan y sortear obstáculos no previstos.

Tener en cuenta el sujeto social que diagnostica y la validez o no que otorgan a ese diagnóstico otros actores y fuerzas sociales.

INVESTIGACIÓN EN DISCAPACIDAD UNA INVITACIÓN PARA EL FUTURO

Miguel Angel Verdugo Alonso. ***Universidad de Salamanca***

INTRODUCCIÓN

En esta conferencia de clausura de las *I Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* correspondería hacer una breve síntesis de las interesantes aportaciones realizadas por los conferenciantes y comunicantes así como una reflexión profunda que permitiera evaluar la situación actual de la investigación sobre la discapacidad a nivel nacional e internacional, para concluir con unas recomendaciones sobre el futuro inmediato. Pero este esfuerzo supera las posibilidades intelectuales de una sóla persona. Aportar razonamientos lúcidos que sirvan como conclusiones sobre este tema es una tarea que exige un tiempo dilatado de maduración y un profundo análisis por parte de un nutrido grupo de personas entre las que se debe destacar a científicos y profesionales y, cómo no, a las personas afectadas y a sus familias. Además, la heterogeneidad y las variaciones que continuamente experimenta el conocimiento científico, así como las necesarias adaptaciones que deben realizarse para atender a las peculiaridades de diferentes tipos de discapacidad, convierten la tarea tarea de sintetizar los distintos desarrollos en un proceso arduo y enormemente complejo. Por estos motivos, en esta conferencia final de las jornadas nos limitaremos a señalar algunos de los aspectos relevantes a tener en cuenta para mejorar el estado actual de la actividad investigadora reiterando, eso sí, nuestra invitación y aliento a todos los asistentes para el continuo perfeccionamiento de sus tareas investigadoras ligadas a la mejora de las prácticas profesionales y de la situación y condiciones de vida de las personas con discapacidad.

Las necesidades de investigación sobre la discapacidad son múltiples y el camino recorrido es aún escaso. A pesar de que, a lo largo del presente siglo, la investigación sobre personas con discapacidad física, sensorial y mental ha sido intensa en la esfera internacional, los cambios producidos en los últimos años en la comprensión de la discapacidad requieren reorientar los esfuerzos investigadores. En España, junto a esta necesidad previamente aludida, debemos apostar también por un claro incremento de los esfuerzos investigadores que afronten los retos que la integración e inclusión social y comunitaria, profesional, y educativa demandan.

EL CAMBIO DE PERSPECTIVA: DESDE EL INDIVIDUO HACIA EL CONTEXTO

La investigación hasta ahora realizada ha estado muy centrada en el individuo y en sus limitaciones, prestando una escasa atención al entorno y a sus modificaciones. La excesiva tendencia a desarrollar estudios y programas de investigación basados en un conocimiento general del individuo y de sus características, ha relegado a un segundo plano la investigación aplicada centrada en ayudar al individuo en los contextos reales en los que se desenvuelve. En el futuro, si bien debemos continuar prestando atención a los individuos y a sus dificultades o limitaciones, debemos no obstante complementar estos estudios con investigaciones más relevantes para la mejora de sus condiciones de vida.

En ocasiones, por ejemplo, el objeto de la investigación no debe ser la mejora de las habilidades del individuo o el desarrollo de procedimientos de enseñanza o entrenamiento para la persona con discapacidad, sino el estudio de la influencia que determinados cambios contextuales (de sus condiciones de vida, de las conductas de los cuidadores, de las posibilidades de tomar decisiones o de participar en diferentes procesos junto a familiares o compañeros sin discapacidad, etc...) tienen en la mejora de la calidad de vida de esa persona. Más allá del entrenamiento "rehabilitador" o "habilitador" centrado en el individuo, hemos de investigar la influencia que los contextos y los apoyos que de éstos se derivan tienen sobre los comportamientos del individuo.

Las orientaciones y principios de actuación para el final de este siglo demandan un cambio esencial en el foco de atención. No sólo interesa el individuo y sus deficiencias o limitaciones, sino también el ambiente o entorno limitador. El problema no se sitúa tanto en el individuo como en las dificultades o barreras ambientales que dificultan o impiden su integración. Las actuaciones profesionales e investigadoras, por tanto, no se pueden restringir a mejorar las destrezas de una persona, sino que deben desarrollarse programas y actividades centradas en la remoción de las barreras o limitaciones ambientales. Esas barreras no sólo son de orden físico, sino también social (para el empleo, para el ocio, para el desarrollo de la vida afectiva y sexual, para la participación comunitaria...). Y esto significa que las actividades a realizar no deben limitarse al centro o institución en el que se encuentren estas personas, sino que deben ir más allá, desarrollándose en diferentes ámbitos de la comunidad. Los estudios entonces deben incluir las habilidades de adaptación de la persona en diferentes contextos y etapas evolutivas, la mejora de sus condiciones de vida independiente y de empleo así como la preparación personal y de la comunidad para lograrlo.

NUEVOS RETOS PARA EL FUTURO INMEDIATO

La perspectiva del siglo XXI para las personas con discapacidad plantea nuevos retos aún más estimulantes que los acometidos en los años inmediatamente precedentes. Los avances en la concepción de las personas con discapacidad y de los programas y servicios a éllos dedicados son de gran calibre y requieren la incorporación plena y activa de los

afectados. Las personas con discapacidad no son meramente un colectivo de estudio para profesionales externos al problema, quienes juzgan con frialdad "científica" sus características, sus problemas y las posibles soluciones. La discapacidad es un problema concreto presente en una persona determinada que se desenvuelve en un ambiente específico. Los programas y los servicios deben, por tanto, incidir sobre las personas y sobre el entorno, y tener presentes a los propios afectados como participantes directos. La investigación debe incorporar también esta perspectiva.

En las décadas de los setenta y ochenta nuestras actuaciones se han basado en la normalización e integración de las personas con discapacidad. En los noventa debemos profundizar en esa vía, y hablaremos mucho más de integración laboral o empleo competitivo, integración en la vida cotidiana, en el ocio, etc. Todo ello, deberá acometerse incidiendo mucho más aún en la perspectiva del consumidor, por lo que la calidad de vida será uno de los conceptos que nos planteemos, aunque más como medida de la satisfacción de los individuos que como criterio de funcionamiento de los servicios. La calidad de vida sólo puede entenderse teniendo en cuenta la opinión y satisfacción del propio usuario de los servicios. En este sentido aún nos queda mucho por aprender y muchas innovaciones y programas por desarrollar.

Hasta ahora los investigadores se han centrado de manera abrumadora en la educación de los alumnos con discapacidad y particularmente en el aprendizaje de la lectura, escritura y del lenguaje, y apenas se han estudiado aspectos relacionados con el ámbito del empleo, las relaciones sociales y la vida independiente. La influencia en la vida adulta de estos últimos ámbitos de estudio es, con seguridad, de mucha mayor envergadura que la de aquéllos. Las actuales expectativas de vida en todo tipo de discapacidad, incluida la mental, son afortunadamente tan próximas a las de las personas sin discapacidad que la mayor parte de su vida no se desarrollará en contextos educativos. La aún reciente propuesta de diez áreas de habilidades de adaptación social incluidas en la definición de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (Luckasson y col., 1992; Verdugo, 1994, 1995) supone una concreción de las diferentes posibilidades de entender el "comportamiento adaptativo" desde una perspectiva válida para todas las etapas de la vida del individuo y para diferentes niveles de gravedad de sus deficiencias. La investigación debe profundizar en esos dominios propuestos, aportando datos normativos con los que comparar la ejecución de las personas con discapacidad, desarrollando escalas de evaluación que nos permitan identificar sus necesidades, y proponiendo sistemas, procedimientos y programas que permitan orientar los procedimientos habilitadores o rehabilitadores.

Algunas de las aportaciones más novedosas de la nueva definición de retraso mental, como son la concepción interactiva -persona/ambiente- del retraso mental, la adopción de un enfoque multidimensional en la evaluación e intervención, el análisis de los tipos e intensidades de apoyos, y el desmenuzamiento de las habilidades de adaptación social, influirán decisivamente en las concepciones futuras de otros tipos de discapacidad. No hay duda de que la dirección apuntada por la nueva definición va en consonancia con las modificaciones que desde perspectivas prácticas se deben acometer a la hora de definir y clasificar esas deficiencias o discapacidades. En este sentido, la propuesta de la AAMR se puede calificar de pionera.

La propuesta significa un giro tan radical respecto a las concepciones anteriores que, con toda probabilidad, originará grandes polémicas y cierta dificultad para su aceptación inmediata. La asimilación y puesta en marcha de actividades o concepciones innovadoras requiere un tiempo, además de la realización de ciertas modificaciones de aquéllas en base a los datos provenientes de la experiencia. Los grandes cambios siempre han originado resistencia (Greenspan, 1994), no obstante, la dirección escogida parece la adecuada en función de las tendencias de los últimos años, y no cabe duda de que es la concepción del retraso mental para nuestros días y para un futuro inmediato. De acuerdo con Naisbitt (1982; citado por Bruininks, 1991) en su libro sobre las *Megatendencias,* "el camino más fiable para anticipar el futuro es comprender el presente" pues "las tendencias, como los caballos, son más fáciles de conducir en la dirección que ellas ya están tomando" (pp. 2,9). Las tendencias actuales optan claramente por la integración educativa, la inclusión, los enfoques basados en la comunidad, el empleo competitivo y con apoyo, la vivienda en pisos o residencias muy pequeñas, la participación de las personas con retraso mental y de sus familias en los procesos de evaluación y tratamiento y en las decisiones sobre su vida, la integración social, la evaluación de la eficacia de los servicios, la mejora de la calidad de vida, y otras similares (Braddock, 1994; Verdugo, 1994).

UNAS RECOMENDACIONES FINALES

La investigación es demasiado importante para que la lleven a cabo solamente a los investigadores. Cuando asistimos a foros como el actual, en el que se exponen investigaciones sobre personas con discapacidad o cuando leemos revistas científicas, todos nos sentimos atraídos por aquellas presentaciones que aportan datos y conocimiento sobre realidades palpables, que permiten obtener conclusiones generalizables y aplicables en otros contextos. Sin embargo, cuando escuchamos o leemos investigaciones puramente académicas desarrolladas desde una perspectiva de "laboratorio" alejada de la vida cotidiana de los individuos con discapacidad, nuestro interés, por lo general, decrece.

Si analizamos los tipos de contenidos estudiados en la investigación sobre discapacidad, encontramos que se han abordado un gran número de tópicos: filosofía, política social, clasificación, evaluación, prevención, tratamiento y metodología. La impresión que se obtiene es que el área va adquiriendo una progresiva e imparable complejidad y que cada vez se realiza más investigación. Por ejemplo, se aprecian en los últimos años grandes progresos en la

introducción de nuevas tecnologías en el ámbito educativo, profesional y en otros ambientes naturales. Sin embargo, si descendemos a la vida cotidiana, y analizamos los programas y organizaciones que trabajan con las personas con discapacidad apreciaremos que la impresión es ficticia. El cambio en las prácticas, aparentemente consecuencia lógica de los avances en la investigación, no se ha extendido tanto como debiera. La laguna existente entre el conocimiento de los científicos y el conocimiento de aquéllos que trabajan directamente con las personas con discapacidad se está ampliando de forma alarmante. Los estudios e investigaciones pocas veces producen en el ámbito real la influencia suficiente para provocar los cambios necesarios.

El problema se resuelve acercando ambos mundos. Los profesionales deben iniciar muchas más actividades investigadoras sobre su actividad profesional, para lo cual deben adquirir la formación mínima imprescindible en metodología, diseño y desarrollo de investigaciones. Simultáneamente, los investigadores deben orientarse más hacia el campo aplicado y encerrarse menos en la academia, en esas cómodas investigaciones de laboratorio que carecen de las limitaciones y serias dificultades del trabajo de campo. El acercamiento e interrelación entre los individuos de ambos mundos es lo que posibilita el desarrollo de proyectos más relevantes y significativos para la vida de los individuos.

Hemos de desarrollar una cultura social de apoyo a la investigación. La filosofía de normalización e integración de los individuos en la sociedad es algo indiscutible, constituyendo la directriz esencial del desarrollo de servicios y programas para la población con discapacidad. Esa filosofía es hoy asumida, sin lugar a dudas, por todos los profesionales. Sin embargo, existen entre algunos profesionales con actitudes en contra de determinados aspectos del conocimiento científico que son desconcertantes (Matson y Mulick, 1991). En España, la situación se agrava al carecer de una cultura investigadora y de una apreciación social positiva de los esfuerzos investigadores.

La experiencia constata reiteradamente dificultades para el desarrollo de las investigaciones aplicadas que van desde la falta de apoyo explícito (económico, organizativo o simplemente solidario) hasta los esfuerzos activos dirigidos a impedir o a dificultar el desarrollo de la investigación, en clara interferencia -directa o indirecta- con los esfuerzos investigadores e innovadores. Entre ellas encontramos la desvalorización general pública de la actividad investigadora, la falta de aceptación de las personas que tienen que desarrollarla, o la simple y tosca intervención activa para dificultar o hacer fracasar una investigación.

Tener en cuenta "a priori" estos obstáculos y desafíos es algo que todo investigador debe tener muy en cuenta, pues es una constante que aparece reflejada en distintos estudios desde hace años (Fisher, 1983; Greenblatt, 1983; Ivancic et al., 1981; Reid y Whitman, 1981; Salvatore y Ferguson, 1981; Slama y Bannerman, 1983; Verdugo, 1989). Las interferencias y problemas vienen de direcciones diferentes: resistencia al cambio institucional, problemas para llevar a cabo el entrenamiento del personal, falta de motivación del personal para asumir sistemática y consistentemente la intervención, colegas celosos, puntos de vista terapeúticos opuestos, y muchos otros ajenos al propio tratamiento.

El desarrollo de investigaciones en las instituciones depende en gran medida de otras personas, y el ambiente de trabajo en las instituciones, se encuentra determinado por reglas personales, tensiones sociales, administradores ansiosos, presiones políticas, rivalidad interprofesional, cambios de personal, e inercia. Las claves para superar los problemas se basan en el desarrollo de estrategias globales que promuevan la valoración y aceptación de los esfuerzos investigadores: familiarizarse con y ser sensible a las necesidades del personal, motivar e incentivar a los profesionales, procurar y mantener el apoyo de las estructuras de poder, y desarrollar unas habilidades personales que afronten la "sociopolítica" del cambio institucional. Entre esas habilidades, y de acuerdo con Liberman (1983), cabe destacar: la presentación del proyecto, la demostración de la competencia del investigador, el establecimiento de las metas, el mantenimiento de una postura flexible y la habilidad para negociar y solucionar conflictos, entre otras.

Es deseable que entre todos vayamos construyendo activamente una cultura de apoyo a los esfuerzos investigadores, para lo cual debemos asumir un rol de respeto y apoyo solidario a las actividades investigadoras de todos cuantos nos rodean. Debemos ser conscientes de que la investigación no logra, en la mayor parte de los casos, "descubrir" algo nuevo, deslumbrante, ni aportar una solución definitiva a todos los problemas profesionales que se nos presentan. Sin embargo, muchas de las investigaciones poseen elementos de innovación, modificación de planteamientos, motivación de individuos, reflexión sobre la práctica, y otros aspectos que influencian positivamente en los ambientes laborales y en los programas y servicios dedicados a las personas con discapacidad. La investigación, particularmente la realizada desde perspectivas aplicadas, supone una importante contribución a la mejora inmediata del funcionamiento de los servicios y a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Esa es la principal razón para fomentarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Braddock, D. (1994). Presidential address 1994: New frontiers in mental retardation. Mental Retardation, 32, 434-443.
Bruininks, R.H. (1991). Presidential address 1991. Mental Retardation: New realities, new challenges. Mental Retardation, 29(5), 239-251.
Fisher, D. (1983) The going gets though when we descend from the ivory tower. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 3, 249-255.
Greenblatt, M. (1983) Some principle guiding institutional change. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 3, 257-259.
Greenspan, S. (1994). Review of "Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports". American Journal of Mental Retardation, 98, 544-549.

Holvoet, J. (1989). Research on persons labeled profoundly retarded. En F. Brown y D.H. Lehr, Persons with profound disabilities. Issues and practices. Londres: P.H. Brookes.,
Ivancic, M., Reid, D., Iwata, D., Faw, G., y Page, T. (1981) Evaluating a supervision program for developing and maintaining therapeutic staff-resident interactions during institutional care routines. Journal of Applied Behavior Analysis, 14, 95-107.
Liberman, R.P. (1983) Guest editor's preface. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 3, iii-iv.
Luckasson, R., Coulte, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992). Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports. Washington, D.C.: Autor.
Matson, J.L. y Mulick, J.A. (1991). Handbook of mental retardation. Second edition. Nueva York: Pergamon Press.
McConnell, S.R., Sainato, D. y Utley, B.L. (1988). Research issues in developmental and physical disabilities. En V. Van Hasselt, P.S. Strain y M. Hersen (Eds.), Handbook of developmental and physical disabilities. Nueva York: Pergamon Press.
Naisbitt, J. (1982). Megatrends: Ten new directions transforming our lives. Nueva York: Warner Books.
Reid, D. y Whitman, T. (1983) Behavioral staff management in institutions: A critical review of effectiveness and acceptability. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 3, 131-149..
Salvatore, C. y Ferguson, D. (1981) Individual behavior change: Problems with programming in institutions for mentally retarded persons. Journal of Applied Behavior Analysis, 19, 267-270.
Shaddock, A.J. (1990). Research and policy services for people with severe intellectual disability in Australia. Australia and New Zealand Journal of Develpomental Disabilities, 16(3), 195-206.
Slama, K.N. y Bannermen, D.J. (1983) Implementing and maintaining a behavioral treatment system in an institutional setting. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 3, 171-191.
Verdugo, M.A. (1989). La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición de la AAMR. Siglo Cero, 25(3), 5-24.
Verdugo, M.A. (1995). Personas con retraso mental. En M.A. Verdugo (Dir.), Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo Veintinuo.

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA[18]

Indicadores de Inclusión Educativa
La información en este sitio Web se construye a partir de la propuesta invitación pública del Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN 24-04: Elaborar un documento escrito que contenga un análisis de buenas prácticas educativas de integración y una base de datos sobre las instituciones integradoras e inclusivas que brindan atención a población con discapacidad.

Titulo Del Proyecto
Análisis de prácticas de educación inclusiva para niñ@s y jóvenes con discapacidad en el sistema de educación publica en Colombia.

Resumen
De acuerdo a la necesidad establecida en la convocatoria ¨…. el Ministerio de Educación (MEN) requiere información para ser utilizada en la organización y desarrollo de orientaciones, lineamientos, guías, estándares, políticas, calificación de propuestas y certificación de profesionales alrededor de prácticas educativas inclusivas en el sistema publico, basadas en evidencia, para asegurar que se den aprendizajes en los estudiantes con discapacidad ¨ y respuesta a las necesidades de sus familias.

Se desarrollaron un conjunto de indicadores propuestos desde buenas prácticas de educación inclusiva enfocados a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales por su condición de discapacidad, ajustados a las políticas, leyes y realidad de Colombia.

Se genero la Herramienta ¨Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva¨ a partir del marco propuesto por CSIE en su "Index de Inclusión".

Se reconoce que en Colombia tan solo del 4,5 % al 14,75% (dependiendo de la fuente consultada) de la población con discapacidad tiene acceso a la educación; garantizar que cada vez un mayor numero de niñ@s con discapacidad accedan a la educación no es suficiente si esta no se brinda dentro de los conceptos de educación inclusiva, bajo indicadores de calidad y con la presentación de resultados.

Solo esto permitirá transformar el futuro de las personas con discapacidad y ofrecerles esperanzas de participación, pertenencia, valoración e inclusión en la comunidad como resultado de una educación que propone resultados a corto, mediano y largo plazo a partir de la diversidad.

Objetivos

A. Análisis de prácticas educativas inclusivas para niños y adolescentes con discapacidad a partir del análisis de la información suministrada por 55 Instituciones educativas en el sistema de educación publico de Colombia, utilizando la Herramienta ¨Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva¨ que contiene los Indicadores de Buenas Prácticas definidos desde la literatura y las experiencias internacionales y nacionales exitosas.
B. El instrumento construido y el análisis sistemático y sistematizado de la información generada por la aplicación de los ¨Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva¨ ofrece al MEN recursos importantes, pertinente y actualizados para:
    1. Generar orientaciones, guías, estándares mínimos, basados en evidencia, alrededor de prácticas de educación inclusiva en Colombia
    2. Establecer estrategias que apoyen la generación de nuevas prácticas de educación inclusiva para la población con discapacidad implementando las orientaciones propuestas
    3. Establecer mecanismos de evaluar los resultados de las prácticas educativas inclusivas como una mejor modalidad de atención para la población con discapacidad
    4. Establecer mecanismos y estrategias en la certificación de los profesionales que darán servicios en estas prácticas educativas

CONTENIDO DEL TEXTO
En este texto usted podrá:

A. Conocer la Iniciativa propuesta
B. Consultar la Herramienta “Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva”.

[18] Tomado de: Análisis de Prácticas de Educación Inclusiva en Colombia, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Colombia, 2004 en http://www.uwc-ukraine.org/unrelated/inclusion. 21 de octubre de 2005

C. Tomar la encuesta de la herramienta ¨Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva¨ y obtener información sobre su propuesta de educación inclusiva comparada con un IDEAL y con otras instituciones educativas/centros educativos de Colombia
D. Revisar información abierta de diversas fuentes sobre Educación Inclusiva
    1. ¿Qué es?
    2. ¿Cómo la definen varios grupos?
    3. Filosofía de la Educación Inclusiva.
    4. Principios de la Educación Inclusiva.
    5. La Educación Inclusiva como un mejor Modelo de educación para Todos.
    6. Indicadores de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva.
    7. Hacia el Camino de una Educación Inclusiva.

LA INICIATIVA EN GENERAL
Indicadores de Inclusión Educativa[19] 2005
Análisis de prácticas de educación inclusiva para niñ@s y jóvenes con discapacidad en el sistema de educación publica en Colombia.

> *"Todos los niñ@s y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niñ@s. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niñ@s y jóvenes".* (B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994)

En Colombia según la fuente consultada tan solo entre el 4,5% ó el 14,75% de la población con discapacidad tiene acceso a la educación.

Garantizar que cada vez un mayor número de niñ@s y jóvenes con discapacidad acceda a la educación no es suficiente si esta no se brinda dentro de los conceptos de calidad educativa y de educación inclusiva. La transformación del futuro de las personas con discapacidad exige ofrecerles oportunidades y la esperanza de participación, pertenencia, valoración e inclusión en la comunidad como resultado de una educación de calidad que propone resultados a corto, mediano y largo plazo a partir de la diversidad.

La convocatoria MEN 24-04 estableció que ¨…. el Ministerio de Educación requiere información para ser utilizada en la organización y desarrollo de orientaciones, lineamientos, guías, estándares, políticas, calificación de propuestas y certificación de profesionales alrededor de prácticas educativas inclusivas en el sistema publico, basadas en evidencia, para asegurar que se den aprendizajes en los estudiantes con discapacidad ¨ y respuesta a las necesidades de sus familias.

Como respuesta a esta, el proyecto desarrollo los ¨Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva¨ basados en evidencia desde estudios, publicaciones y experiencias internacionales y nacionales sobre buenas practicas de educación inclusiva, ajustados a la realidad del país.

La herramienta desarrollada que se presenta a continuación busca:

- Apoyar a las instituciones educativas, que dicen realizar este tipo de educación, a confrontar su propuesta y su practica cotidiana con lo que se conoce mundialmente sobre mejores maneras de intervención con población con discapacidad en escuelas incluyentes
- Apoyar al MEN en el desarrollo de lineamientos, orientaciones, guías y finalmente reglamentaciones para la atención de la población con discapacidad en practicas de educación inclusiva
- Colaborar en el mejoramiento de la cobertura y la calidad de la educación que se brinda a niñ@s y jóvenes con discapacidad bajo practicas de educación inclusiva
- Ofrecer una información sobre el conocimiento actual alrededor de buenas/mejores practicas de Educación Inclusiva enfocada a estudiantes con discapacidad

¿Por qué?
Se reconoce que servicios y prácticas educativas inclusivas generan individuos solidarios, respetuosos de los demás. Esto a su vez forma comunidades fortalecidas donde la dignificación y valoración de todos los estudiantes favorecen la inclusión social como un indicador de comunidades donde la diversidad es lo común y no el motivo de exclusión.

Las prácticas educativas en el país para la población con discapacidad son pocas para las necesidades existentes; se dan muchas veces en ambientes segregados; se brindan a partir de concepciones diversas, con poca actualización e

[19] Propuesta invitación pública MEN 24-04 Elaborar un documento escrito que contenga un análisis de buenas prácticas educativas de integración y una base de datos sobre las instituciones integradoras e inclusivas que brindan atención a población con discapacidad

investigación en el tema. En la mayoría de los casos no establecen ni miden resultados, haciendo que en el hoy poco se haya transformado la calidad de vida de las personas con discapacidad y de sus familias.

La educación inclusiva en el país, para este grupo poblacional se ha venido dando muy desde experiencias puntuales e individuales; por grupos variados; bajo ideas y conceptos diversos alrededor no solo de la población con discapacidad, sino también de la educación generando modelos o prácticas congruentes con filosofías, principios, valores, actitudes y conocimientos que no necesariamente reflejan los conocimientos mundiales actualizados y los cambios que se están dando alrededor de las personas con discapacidad y sus posibilidades.

Al existir poca reglamentación y vigilancia sobre estas propuestas (dentro de prácticas segregadas o inclusivas) ha sido difícil establecer lo que hacen y como lo hacen; medir su eficiencia, efectividad, resultados y pertinencia, como referentes mínimos de calidad.

Hoy se busca identificar la calidad de la educación desde las instituciones educativas que la ofrecen, para a partir de lo que ellas realizan como *Educación Inclusiva* generar estándares que orienten la prestación del servicio y sirven como modelos en la construcción que se viene haciendo de lineamientos, orientaciones, guías y finalmente reglamentaciones para la atención de la población con discapacidad.

Se buscan modelos sociales educativos con conceptualizaciones actualizadas de discapacidad y educación inclusiva a partir de indicadores basados en evidencia desde experiencias internacionales y nacionales que muestran tener mejores prácticas.

¿Para qué?
La herramienta construida ¨Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva¨ para población con Necesidades Educativas Especiales por su condición de discapacidad en Colombia permite:

- Tener información estandarizada de lo que se viene implementando en las Instituciones Educativas/Centros Educativos (IE/CE) seleccionadas, en el país, alrededor de los programas educativos incluyentes para estudiantes con discapacidad
- Contar con una herramienta que apoya la medición, calificación y mejoramiento de buenas prácticas educativas inclusivas en el sistema escolar validada por el MEN y por pares profesionales idóneos
- Profundizar en las Instituciones Educativas/Centros Educativos sobre su propuesta educativa y generar planes de fortalecimiento y mejoramiento de lo que ofrecen a su estudiantes con discapacidad a partir de identificar sus fortalezas y necesidades desde la visión de una educación inclusiva.

El análisis sistemático y sistematizado de la información generada por instituciones que viene realizando esta práctica, ofrece al Ministerio de Educación Nacional (MEN) recursos importantes, pertinentes y actualizados como elementos bases para:

- La generación de políticas en educación inclusiva
- Definir que es y que características debe tener una propuesta de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad
- Tener información para identificar los requerimientos para orientar y apoyar en el país el desarrollo de prácticas educativas incluyentes basadas en evidencia en forma de orientaciones, lineamientos, guías, apoyos, estándares y reglamentaciones , en los servicios de educación inclusiva
- Establecer estrategias que apoyen la generación de nuevas practicas de educación inclusiva para la población con discapacidad implementando las orientaciones propuestas
- Establecer mecanismos y estrategias en la certificación de las instituciones educativas y de los profesionales que darán servicios en estas practicas educativas

INFORMACIÓN ABIERTA SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA[20]

¿Qué significa inclusión educativa?
La *inclusión educativa* significa que todos los niñ@s y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada.[1]

Mas que el tipo de institución educativa a la que asisten los niñ@s, tiene que ver con la calidad de la experiencia; con como se les apoya su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución.

Se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados y los programas educativos puestos en marcha teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes.[2]

La inclusión educativa es un derecho, no un privilegio.
La inclusión educativa es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niñ@s y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y sobrepasar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación, y al aumento del acceso, la participación y el aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos.[3]

Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niñ@s.
Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización. Significa que todos los estudiantes reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular[4], con pares de su misma edad y de contribuir a sus colegios del vecindario.[5]

Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de aumento de la participación de los estudiantes en y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.

Dyson defiende que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. La inclusión se ve mas como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas.

La Educación Inclusiva requiere de cambios en la aproximación a las diversas características de los estudiantes y en las prácticas educativas, pero ante todo en repensar actitudes fundamentales acerca de la educación y de la educación de aquellos estudiantes que han sido excluidos o marginados por diversas causas.

La tarea central de la inclusión es el aumento de los aprendizajes y de la participación de los estudiantes y la minimización de las barreras para su aprendizaje y participación.[6] Para que la educación inclusiva sea exitosa CSIE[7] establece que se requiere que el gobierno, las autoridades educativas locales y los colegios adapten su forma de aproximarse al currículo, a los soportes para los docentes, a los mecanismos de financiación y al ambiente construido. Desde la escuela se habla de un cambio en la cultura (incluyendo actitudes, valores y accesibilidad), las políticas y las practicas educativas.

Ser incluido no es exclusivo de las escuelas sino como una forma específica de participación en la sociedad y especialmente como la supervivencia en un mercado laboral competitivo. Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo. En el caso de estudiantes con discapacidad debe considerarse la diferencia entre sus aptitudes y las de sus pares para brindarles el soporte que requieren.
La educación tiene además una razón social.

Es ella la que permite acceder al conocimiento, aprender técnicas y desarrollar las habilidades y la confianza para moldear y transformar las comunidades. Se incluyen así los conceptos de inclusión social (y la exclusión) que se han situado en los debates sobre pobreza y personas desfavorecidas, donde las estadísticas revelan claramente la relación

---

[20] [20] Tomado de: Análisis de Prácticas de Educación Inclusiva en Colombia, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Colombia, 2004 en http://www.uwc-ukraine.org/unrelated/inclusion. 21 de octubre de 2005

entre la falta de educación y la exclusión social. Se define así la igualdad como inclusión y la desigualdad como exclusión.

La *inclusión social* alude a:

- Ciudadanía
- Derechos civiles y políticos
- Contribución positiva a la sociedad por parte de todos sus miembros
- Las oportunidades
- La participación en el espacio publico
- El acceso al trabajo, pues este se considera el contexto donde debe darse la oportunidad
- Considerar el trabajo como vital para la autoestima y el nivel de vida
- Considerar la educación como fundamental para lograr la inclusión social, reconociéndosele que tiene además una función económica

¿Cómo la definen algunos grupos?

Educación Inclusiva y sus implicaciones en la práctica con alumnos con discapacidad: La revisión de la literatura muestra como el término de ¨ Educación Inclusiva ¨ no significa lo mismo para todos los que lo utilizan y dependiendo del significado que los diversos grupos le otorgan se diferencian las políticas, la cultura y las practicas educativas que generan.
Así se define desde diversos documentos:

CSIE[8] define la inclusión educativa como ¨todos los niños y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprendiendo juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada.

Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de aumento de la participación de los alumnos en y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.¨

Para UNESCO: La educación inclusiva es una aproximación de desarrollo a partir de la búsqueda de atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión. ¨La educación integradora se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos alumnos en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos¨.[9]

All Inclusive[10] la define mas desde las implicaciones que tiene. El termino inclusión implica una filosofía alrededor del lugar donde se brinda la educación, una aproximación interdisciplinaria de planeación en equipo, métodos de instrucción y actitudes.

Por su parte el Acta de Educación para Individuos con Discapacidad IDEA-la ley publica en los Estados Unidos, que obliga a los colegios a proporcionar a cada niño con discapacidad con ¨una educación publica, sin costo y apropiada ¨ no utiliza el termino inclusión, en ella se habla ¨ del medio menos restrictivo¨, con las acomodaciones y soportes necesarios al estudiante para que se beneficie de la educación. Específicamente la ley dice: *(b) Cada agencia publica debe garantizar -- (1) Que al máximo posible los niños con discapacidad en instituciones publicas y/o privadas se educan con niños sin discapacidad y (2) Las clases especiales, colegios segregados u otro tipo de estrategia que remueva al alumno con discapacidad del medio regular solo debe hacerlo cuando la naturaleza o severidad de la discapacidad es tal que no puede atenderse satisfactoriamente en la educación regular con todos, haciendo uso de ayudas y servicios complementarios [Code of Federal Regulations Title 34 Section 300.550 (b)(1)-(2)]*

En 1994 el Departamento de Educación expreso que la ley sugiere como la mejor preferencia las aulas de educación regular para los alumnos con discapacidad con todos los apoyos y servicios que se requieran. Esta es la primera opción a ser considerada en el Plan educativo individualizado. Sin ser un mandato directo a inclusión la ley IDEA soporta esta práctica.

NICHCY[11] dice: El término de inclusión es utilizado ampliamente en los círculos educativos y en particular en el campo de la discapacidad, pero realmente no existe una sola definición para esta palabra. Ha sido utilizada por políticos, educadores en bilingüismo, personas que buscan reformas sistémicas, grupos minoritarios, en fin no es una palabra exclusiva del tema de discapacidad. Sin embargo NICHCY en sus documentos enfoca la inclusión en la forma como es discutida y practicada en el campo de la discapacidad y para este propósito se refieren al proceso y la practica de educar alumnos con discapacidad en las aulas de educación regular en los colegios de la comunidad o vecindario (el colegio al que ellos asistirían si no tuviesen una discapacidad). Se proveen los soportes y acomodaciones que el

alumno requiere. Ellos hacen referencia a la inclusión total al recibir toda la educación en los lugares donde se imparte la educación regular de sus pares.

En Dilemas, Contradicciones y Variedades[12] en la inclusión Dyson distingue cuatro variedades de inclusión:
1. La inclusión como colocación
2. La inclusión como educación para todos
3. La inclusión como participación
4. La inclusión social

Cada una de estas variedades tiene su definición, sus propios grupos de inclusión, sus propias consecuencias en las escuelas y su propia visión de una sociedad inclusiva. El autor defiende que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar.

Educación inclusiva es un tema que nace de la educación especial, se encuentra como una agenda global donde la mayoría coincide en que es EL modo de avanzar, sin embargo hay una variedad de inclusiones y cada una ofrece cosas diferentes.

Como Colocación. Se concentra en el lugar donde se educaran los estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales (NEE) y concretamente en garantizar que dichos estudiantes tengan acceso a escuelas y clases regulares ¨ …..asegurar a los estudiantes la igualdad de oportunidades, incluyendo a aquellos con discapacidades importantes, para que de este modo reciban unos servicios educativos eficaces junto con la ayuda complementaria y los servicios de apoyo necesarios, clases de edad adecuada, en las escuelas de su vecindario, con el objetivo de prepararlos para una vida productiva como miembros integrantes de la sociedad.¨ Esta nace más desde una perspectiva de derechos humanos.

Las limitaciones para ello están más en:
1. Las actitudes
2. Los valores
3. La puesta en marcha de compromiso respecto a los principios de educación y comunidades incluyentes
4. La reducción de los niños en escuelas segregadas de educación especial
5. Redireccionamiento de recursos
6. Trabajo en el apoyo y formación de maestros
7. Modelo social de discapacidad implementado
8. El reconocimiento que las mayores barreras para la inclusión están creadas por la sociedad
9. La no escucha del punto de vista de las personas con discapacidad sobre sus experiencias en las escuelas de educación especial

Poco habla de cual debería ser el grupo meta de la inclusión, de que consecuencias hay para las escuelas, de cómo hacerla, de los resultados esperados y de que tipo de sociedad se desea desarrollar.

La inclusión como educación para todos. La posición de la UNESCO reflejada en la Declaración de Salamanca difiere de la anterior en que en esta no se habla exclusivamente de la población con discapacidad se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos… Los sistemas educativos deberían estar diseñados y los programas educativos puestos en marcha teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

El lugar en el que se deben tener en cuenta estas características son las escuelas regulares y la inclusión se define por lo tanto como permitir que las escuelas sirvan a todos los niños. La inclusión exige un esfuerzo especial en los casos de niños marginados y desfavorecidos que tienen un alto riesgo potencial de exclusión. Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niños. Se dice que la educación inclusiva lleva a la creación de una sociedad mejor, más inclusiva, que las escuelas inclusivas son mas eficaces en términos educativos, son rentables, mejoran los costos y son la mejor forma de educar a todos. Las escuelas inclusivas son aquellas que son capaces de educar a todos los niños.

La inclusión como participación. Se da una preocupación para llegar a garantizar la participación de los alumnos en los procesos educativos, aquí no solo se refiere a si los niños son educados pero en como son educados. La educación inclusiva en este concepto implica que las escuelas regulares consideren a todos los alumnos de su localidad como miembros integrantes de la escuela y de todas las actividades que en ella se realizan. Cada niño tiene los mismos derechos de acceso, cada uno pertenece y tiene derecho a un apoyo para cubrir sus necesidades individuales.

Aquí tampoco se hace referencia a lo que deben aprender los alumnos, ni como, ni los resultados. Pero se habla de un cambio en la escuela desde la cultura (incluye actitudes, valores y accesibilidad), las políticas y las practicas educativas. La inclusión se ve mas como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas.

La Inclusión social. La educación tiene además una razón social es ella la que permite acceder al conocimiento, aprender técnicas y desarrollar las habilidades y la confianza para moldear las comunidades. Las estadísticas revelan claramente la relación entre la falta de educación y la exclusión social.

Ser incluido no es exclusivo de las escuelas sino como una forma específica de participación en la sociedad y especialmente como la supervivencia en un mercado laboral competitivo. Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea considerada. Estos conceptos refuerzan la necesidad de evaluar la educación inclusiva.

La inclusión social (y la exclusión) son conceptos que se han situado en los debates sobre pobreza y personas desfavorecidas. Se define la igualdad como inclusión y la desigualdad como exclusión.

La inclusión social alude a:

- Ciudadanía
- Derechos civiles y políticos
- Contribución positiva a la sociedad por parte de todos sus miembros
- Las oportunidades
- La participación en el espacio publico
- El acceso al trabajo se considera como el contexto para la oportunidad
- El trabajo se considera vital para la autoestima y el nivel de vida
- La educación es fundamental para lograrla ya que además de una razón social tiene una función económica

Para que la educación inclusiva sea exitosa CSIE[13] a partir de su definición establece que se requiere que el gobierno, las autoridades educativas locales y los colegios adapten su forma de aproximarse al currículo, a los soportes para los docentes, a los mecanismos de financiación y al ambiente construido.

CSIE en sus documentos es claro en establecer que "inclusión" o "educación inclusiva" no es otro nombre para ¨necesidades educativas especiales¨. Ellas involucran una aproximación diferente para identificar y tratar de resolver las dificultades que se presentan en los colegios. Las discapacidades son creadas por la interacción discriminatoria desde las actitudes, acciones, culturas, políticas y practicas institucionales con las deficiencias, dolor o enfermedades crónicas.

Las discapacidades son barreras para los estudiantes con deficiencias o enfermedades crónicas. Definen deficiencia como limitaciones a largo tiempo de las funciones físicas, intelectuales o sensoriales. Los colegios poco pueden hacer por modificar las deficiencias pero pueden tener un impacto en reducir las discapacidades promovidas por las barreras físicas, humanas o institucionales en el acceso y la participación.

La inclusión en la educación para este grupo:

A. Involucra el proceso de aumentar la participación de los estudiantes en, y reducir las formas como son excluidos desde la cultura, el currículo y la comunidad de las escuelas locales
B. Involucra la reestructuración de la cultura, las políticas y la practica en los colegios para que respondan a la diversidad de los alumnos en su localidad
C. Tiene que ver con el aprendizaje y la participación de todos los alumnos vulnerables a presiones excluyentes, no solo aquellos con deficiencias o aquellos que han sido categorizados como con NEE
D. Tiene que ver con el mejoramiento de los colegios para el profesorado al igual que para los alumnos
E. Implica que la preocupación sobre las barreras para el acceso y la participación de estudiantes particulares puede revelar vacíos en el tratar de que un colegio responda a la diversidad de una manera mas general
F. Habla de:
    1. Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad
    2. La diversidad no es vista como un problema para ser resuelto, pero como un recurso para apoyar el aprendizaje de todos
    3. La preocupación de la inclusión con el desarrollo de relaciones mutuas sostenibles entre las escuelas y las comunidades
G. Es un aspecto de la inclusión en la sociedad

La tarea central de la inclusión es el aumento de los aprendizajes y de la participación de los alumnos y la minimización de las barreras para su aprendizaje y participación.

Filosofía de la educación inclusiva

Desde los documentos de la UNESCO[14] se establecen los principios bajo los cuales se debe brindar educación a los niñ@s y jóvenes con discapacidad:

1. El derecho a la educación. La educación es un derecho para todos. Esta no es dependiente del resultado de lograr empleo, ni de demostrar la capacidad de contribución a la sociedad
2. El derecho a la igualdad de oportunidades. Todos los ciudadanos tienen derecho a una igualdad de oportunidades. Lo cual no significa que todos deban ser tratados igual. Como principio de justicia y equidad se requiere que se identifique la diversidad de los niñ@s y se les trate de forma diferencial en la provisión de los servicios educativos para la apropiación de metas comunes. La práctica estará mediada por una pedagogía diferencial y la distribución equitativa de recursos humanos, materiales y tecnológicos.
3. El derecho a participar en la comunidad. Es un principio de no segregación. La educación debe ofrecerse con compañeros sin discapacidad como principio. Los niñ@s no deben tener restricciones de acceso a la educación, al currículo ofrecido o a la calidad de la enseñanza que reciben.

La Inclusión hace referencia a:
1. Un compromiso para la creación de una sociedad más justa
2. Un compromiso para la creación de un sistema educativo más equitativo
3. La convicción de que la respuesta de las escuelas regulares frente a la diversidad estudiantil (y especialmente frente a los grupos de estudiantes excluidos o marginados) constituye un medio de hacer realidad estos compromisos

Principios de la Educación Inclusiva. Implicaciones y posibilidades de la educación inclusiva
Esta educación tiene implicaciones en las prácticas óptimas.[15] La educación inclusiva se apoya en la convicción de que todos los niñ@s pueden aprender cuando se les otorgan las oportunidades de aprendizaje apropiadas y si se planifica el aprendizaje individualizado; se crean equipos de apoyo; se estimulan las capacidades y responsabilidades sociales entre los niñ@s; se evalúa el rendimiento en programas de infantes (0 a 5 años); se planifica la transición de una etapa de la educación a la siguiente; se trabaja en colaboración con los padres y otros miembros de la comunidad; se aplican planes de formación del personal y existe responsabilidad por la gestión.
}
New Brunswick en su documento de buenas prácticas[16] puntualiza las creencias y principios en los que basa la educación inclusiva, los que son re afirmadas por otros autores como Raymond (1995)[17]:
1. Todos los niñ@s pueden aprender
2. Todos los niñ@s asisten a clases regulares, con pares de su misma edad, en sus escuelas locales
3. Todos los niñ@s tienen derecho a participar en todos los aspectos de la vida escolar
4. Todos los niñ@s reciben programas educativos apropiados
5. Todos los niñ@s reciben un currículo relevante a sus necesidades
6. Todos los niñ@s reciben los apoyos que requieren para garantizar sus aprendizajes y su participación
7. Todos los niñ@s participan de actividades co-curriculares y extra curriculares
8. Todos los niñ@s se benefician de la colaboración y cooperación entre su casa, la escuela y la comunidad.

Se acepta que las IE/CE requieren una filosofía de inclusión fuerte que apoye el derecho de todos los niñ@s a participar de una educación incluyente.

La Unidad de Educación Especial de Saskatcheman (2001)[18] menciona como indicadores de una filosofía de educación inclusiva:
- Programación individualizada y centrada en el estudiante
- Compartir la responsabilidad educativa con la familia del estudiante
- La educación se da con compañeros de edad apropiada que no tienen discapacidad
- Las metas educativas son funcionales para la vida y el futuro del estudiante particular
- La utilización de métodos de enseñanza que son naturales y no intrusivos
- La provisión de instrucciones en ambientes múltiples como aulas, otros ambientes escolares, el hogar, la comunidad
- Integración de servicios complementarios y tipos de instrucción

La filosofía de la educación que provee para las necesidades de todos los niñ@s con discapacidad se sustenta en tres pilares conceptuales:
- -*la discapacidad vista en relación a las demandas del medio.* Se hace especial énfasis en que el ambiente escolar (su organización, metodología y actitudes) pueden jugar un rol central en la transformación de características individuales en discapacidades.
- -*una visión integral del estudiante*
- -*el principio de medidas no segregantes*

La educación inclusiva como un modelo para la Educación para Todos
La Educación Inclusiva vista como *un modelo* que propone cambios estructurales en la educación. *Una visión inicial de la Educación Inclusiva es un sistema de educación en el que los estudiantes con discapacidad son educados en los*

colegios de su localidad, en clases apropiadas para su edad con compañeros sin discapacidad. Allí se les proveen los soportes y las instrucciones basadas en sus fortalezas y necesidades.[19]

La educación en este contexto es un concepto amplio que busca posibilitar que el alumno adquiera conocimiento y desarrolle habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar mental y social. La educación para ellos se define como el crecimiento de un individuo de un estado de dependencia relativa a uno de relativa independencia mental, física, emocional y social.

La educación Inclusiva requiere de cambios en la aproximación y las practicas, pero además en repensar actitudes fundamentales acerca de la educación. El cambio en los servicios de educación especial puede sintetizarse en que en el enfoque tradicional se basa en un proceso de evaluación de la discapacidad del alumno, diagnostico de los aspectos específicos de la discapacidad, seguida por prescripciones, programaciones y colocación, por lo general siempre conduciendo a arreglos especiales.

En la visión inclusiva el aula regular se asume como el lugar apropiado para llevar a cabo el proceso educativo. Los docentes del aula son los responsables directos de todos sus alumnos y por ello cuentan con los apoyos y soportes que requieren para responder a las necesidades de sus alumnos. Es la clase la que requiere apoyo para responder a Todos los alumnos.

Desde un enfoque inclusivo [20] se proponen los siguientes cambios:

ENFOQUE TRADICIONAL	**ENFOQUE INCLUSIVO**
Se hacen diagnósticos para su categorización y remediar el déficit	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren. Planeación Centrada en la persona.
Se enfoca en el estudiante	Se enfoca en la clase
Valoración por expertos	Solución de Problemas Equipos Colaborativos
Programa especial para el estudiante definido	Estrategias para el profesor
Colocación en un programa especial	Un aula que responde y es efectiva para todos sus estudiantes

El principio de Educación Inclusiva se establece desde la Conferencia Mundial en la educación especial: acceso y calidad (Salamanca, España, 1994) y se retoma en el Foro Mundial en Educación (Dakar, Senegal, 2000) y en las Normas en la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas que proclama participación e igualdad para todos reforzando la idea.

Aun cuando publicaciones, experiencias, políticas… soportan esta idea es indudable que existe un debate histórico sobre si esta es la respuesta para la educación de calidad para alumnos con discapacidad. Para la UNESCO la educación inclusiva es la mejor solución para un sistema escolar que debe responder a las necesidades de todos sus alumnos.

Desde la declaración de Salamanca la UNESCO ha generado una pauta alrededor de la educación inclusiva y su significado: *¨Aquellos alumnos con necesidades educativas especiales deben tener acceso a los colegios de educación regular, donde deben ser acomodados con estrategias pedagógicas centradas en el alumno para responder a sus necesidades¨* UNESCO 1994.

En el caso de aquellos alumnos con discapacidad propuso en algunos países como herramienta de seguimiento la bandera de ¨ El derecho de las personas con discapacidad a la educación ¨ desde la Educación Para todos (EFA Flagship). La educación inclusiva debe verse como una aproximación al desarrollo de todo el sistema escolar.

La OECD[21] también ha identificado las prácticas de educación inclusiva como elementos claves en las reformas educativas. *¨Los derechos de los estudiantes con discapacidad de ser educados en sus colegios locales son cada vez mas aceptados en la mayoría de los países, y muchas reformas se están implementando para lograr esta meta. Además no existe ninguna razón para segregar a los estudiantes con discapacidad en los sistemas públicos de educación. Es mas los sistemas educativos requieren ser revisados con el fin de que respondan a las necesidades de Todos los estudiantes¨* (OECD 1999)
Se acepta que las condiciones que se requieren para la Educación Inclusiva exitosa son las mismas que contribuyen a un mejoramiento general de la escuela y a mejores niveles de logro para todos los alumnos.

El desarrollo de un modelo de institución educativa inclusivo y con base comunitaria se ajusta inmensamente a las propuestas de la iniciativa de Educación Para Todos (EFA 2000). Dentro de este modelo, los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos con discapacidad, reciben su educación al lado de sus pares sin discapacidad, en las escuelas de sus comunidades.

La Educación Inclusiva parte de reconocer que se debe promover la educación especial y las políticas y legislación para ello deben estar ancladas en el ideal de la educación para todos y equidad, como elemento de justicia social, en las oportunidades para todos los niños, especialmente para aquellos que han sido consistentemente excluidos, en este

caso las personas con discapacidad. La manera de implementar la educación especial es a partir de una educación inclusiva que exige reformas en el sistema educativo.

Carro (1996)[22] sugiere que la educación inclusiva tiene beneficios tanto para los estudiantes con necesidades educativas especiales como para sus pares sin discapacidad Por ejemplo la familiaridad y la tolerancia reducen el temor y las posibilidades de rechazo. Se forman relaciones únicas que de otra manera nunca se darían. En general cumple con la generación de equidad de oportunidades para todos los miembros de una sociedad. La educación inclusiva le permite a un niño permanecer con su familia y asistir a la institución educativa cerca de su casa como a los demás compañeros, lo cual es vital para su desarrollo.

Los modelos de educación inclusiva tienen mayor sostenibilidad política y económica que la dualidad de un sistema regular y uno paralelo de educación especial.

La Educación Inclusiva es un modelo que permite ofrecer educación especial dentro de la Instituciones Educativas regulares. Se sabe que para acomodar alumnos con diversas necesidades las Instituciones Educativas deben contar con la organización sistémica y con la financiación necesaria para proveer accesibilidad sea esta física, actitudinal, al currículo, a la cultura y a la comunidad proveyendo los soportes que este tipo de educación propone.

Por su parte el Banco Mundial[23] con el fin de respaldar los gobiernos en sus esfuerzos de incluir niños, niñas y jóvenes con discapacidades en el sistema educativo, está cumpliendo una seria de informes técnicos sobre la educación inclusiva.[24] En sus documentos se refiere a ella como *educación integradora.*

Los estudios del Banco identifican dentro de las **enseñanzas recogidas:**
1. La formación de maestros cumple una función esencial para una efectiva educación integradora
2. Es importante la intervención temprana en pequeños grupos de estudiantes con capacidades múltiples, cuando los niños se encuentran todavía en la etapa formativa de su desarrollo
3. Las estrategias deben promover el acceso y la participación, que incluyan tanto el diseño universal para el acceso físico a las escuelas como el acceso académico a los planes de estudio y la instrucción mediante un apoyo apropiado
4. La educación integradora debería considerarse parte integral de la reforma escolar
5. El financiamiento descentralizado puede apoyar la adopción de prácticas innovadoras dentro de un sistema unificado de prestación de servicios de educación
6. Las leyes y políticas que apoyen los derechos universales de acceso y participación deben aplicarse por igual a todos los estudiantes, incluso a los niños con discapacidades. La experiencia de los países aporta cada vez más pruebas de que la educación integradora debe ser el principio rector para alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio mediante la *Educación para Todos, pero para todos juntos.*

Como retos hace un llamado a la acción en:
1. ***Recopilación de datos y definición de la población*** Existe una necesidad fundamental de definir claramente la población de niños con discapacidades, ubicarlos y reunir datos sobre ellos, con el objeto de incluirlos en el sistema escolar. Además, las investigaciones indican que muchos niños de la calle y que abandonan los estudios quizá sufran discapacidades que no han sido registradas ni diagnosticadas.
2. ***Planificación*** Los planificadores deben reconocer que las cuestiones relativas a la discapacidad son parte integral del desarrollo, como la formación de maestros para que puedan educar a niños con discapacidades y el mejoramiento del acceso a las escuelas, con inclusión de técnicas de enseñanza, el acceso físico y el acceso para estudiantes no videntes y estudiantes sordos. En la planificación general de la Educación para Todos se debe incluir explícitamente a la comunidad de personas con discapacidades. Los planificadores también deben explorar soluciones tecnológicas y de otro tipo para educar a los niños con discapacidades que permitan ahorrar costos y que también aseguren la equidad.
3. ***El enfoque de los derechos humanos*** Existe una necesidad fundamental de ayudar a los gobiernos a elaborar, aplicar y hacer cumplir políticas nacionales sobre discapacidades y educación integradora. Si bien las cuestiones relativas a las discapacidades deberían fundamentarse en los derechos humanos, son compatibles con lo que sabemos sobre el desarrollo económico y la erradicación de la pobreza.
4. ***Sensibilización y compromiso*** Es necesario aumentar la toma de conciencia sobre la cuestión de las discapacidades. Las personas necesitan comprender el potencial de cambio desde el punto de vista de los derechos humanos, y también desde el punto de vista económico. Hay que trabajar más para crear capacidad y educar a las organizaciones de personas con discapacidades y a los grupos de padres, ya que con ello aumentará la toma de conciencia por parte de la población en general y mejorará la educación a nivel local. Se deben encontrar soluciones prácticas que sirvan de ejemplo, y también nuevas formas de comunicación entre los que ya están trabajando para educar a niños con discapacidades en los países en desarrollo.

La educación inclusiva representa así un modelo social para aproximarse a la educación de las personas con discapacidad, a diferencia del modelo médico tradicional.

Los planteamientos aquí referidos coinciden con lo expresado desde La Constitución Colombiana de 1991; las Leyes Educativas (Ley 115 de 1994 y sus reglamentaciones)[25]; el CONPES sobre discapacidad 2004; el documento de Política Publica en Discapacidad en Colombia[26] en donde se establece el concepto de discapacidad desde una perspectiva ecológica, se soporta en la nueva *Clasificación internacional del funcionamiento y la discapacidad - CIF*[27]; complementándose con el concepto del Manejo Social del Riesgo con una nueva definición y marco conceptual para la Protección Social.[28] [29]

Se presenta así la oportunidad de que la población con discapacidad y los hogares donde esta se da adquieran particular interés de intervención desde el estado y este se refleje en los planes y programas territoriales que se les ofertan, dentro de los que se encuentra la educación.

La Educación Inclusiva se toma como *un modelo* para estudiantes con discapacidad que propone cambios estructurales en la educación. Brindarles la educación bajo modelos de inclusión educativa se establece como una mejor práctica educativa deseable para la población con NEE por su condición de discapacidad. Se propone un proceso continuo que identifique "los cambios graduales y dinámicos que deben darse en todos los sistemas y estructuras para poder llegar al ideal de una comunidad para todos"[30].

La educación en este contexto es un concepto amplio que busca posibilitar que el estudiante con NEE adquiera conocimiento y desarrolle habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar mental y social. Aun cuando es mucho lo que se escribe y se conoce sobre Educación Inclusiva y sus prácticas, continúan existiendo debates importantes alrededor de su conveniencia para diversos grupos especialmente estudiantes con discapacidades severas y aquellos estudiantes sordos y sordo/ciegos.[31].

De la consulta de expertos en Colombia, para la construcción de esta herramienta, que trabajan con la población sorda (INSOR y Fenascol) se brindo la siguiente información (compartida por otros grupos en el mundo que trabajan con estudiantes sordos): "Respetar la diferencia lingüística implica dar el lugar que le corresponde a la lengua según las necesidades educativas de los estudiantes.

Para el estudiante sordo el desarrollo de la competencia comunicativa requiere de:

- Un entorno lingüístico, entendido como el espacio donde se comparte, se adquiere y se fortalece una lengua en forma natural. En el caso de las personas sordas, algunas aprenden el castellano oral como primera lengua, pero no todas lo logran. Quienes no la adquieren, necesitan aprender y desarrollar la lengua de señas colombiana (LSC), organizando los entornos lingüísticos apropiados para convertirse en usuarios de ella y se implementa una enseñanza bilingüe desde la básica primaria. Una propuesta educativa bilingüe se define como un tipo de programa educativo en el que se usan dos lenguas. Ambas lenguas se utilizan en contextos diferenciales para que el estudiante logre manipularlas de forma separada.
- Estudiantes sordos usuarios de la LSC comparten su proceso educativo con oyentes (básica secundaria, media y superior) acompañados por intérpretes.

Los grupos consultados opinan que en la actualidad considerando las particularidades comunicativas de este grupo de estudiantes es importante que se continúe ofreciéndoles su educación con la mediación de los servicios de Interpretación en Lengua de Señas Colombiana y con Modelos lingüísticos apropiados, respetando esquemas alternos que han demostrado su validez, como es el caso de las aulas para alumnos sordos usuarios de la lengua de señas como primera lengua, durante la básica primaria.

Es por ello que consideran que la educación básica primaria debe ser cursada en Instituciones para sordos o en Aulas que funcionan dentro de las Instituciones Educativas Inclusivas, para de esta forma facilitar los procesos de identificación y adquisición de la primera lengua como también el paso al aprendizaje de la segunda lengua (el castellano). Este esquema es una alternativa que ha favorecido su inclusión a la básica secundaria y su desarrollo académico y personal.

El Ministerio de Educación en el 2005 ha realizado documentos de Orientaciones a la atención Educativa de la Población con Discapacidad formulados desde una Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad, y agrupados por discapacidad:

1. Orientaciones Pedagógicas para la Atención a estudiantes con Discapacidad Cognitiva[32]
2. Orientaciones Pedagógicas para la Atención a estudiantes con Limitación Visual[33]
3. Orientaciones Pedagógicas para la Atención a estudiantes con Autismo[34]
4. Orientaciones Pedagógicas para la Atención a estudiantes con Discapacidad Motora[35]
5. Orientaciones Pedagógicas para la Atención a estudiantes Sordos[36]
6. Orientaciones Pedagógicas para la Atención a estudiantes Sordo Ciegos[37]

Todos coinciden que se debe continuar en la búsqueda de generar unos principios compartidos, para promover metodologías (enfoques , estrategias , programas…) que a largo plazo logren la transformación de actitudes con respecto a la población con discapacidad y la generación de procesos y procedimientos que garanticen una prestación de servicios inclusivos de calidad, con resultados medibles en cuanto a calidad de vida.[38]

La interrelación de cuatro elementos fundamentales debe permitir un impacto significativo y sostenible en la vida de la persona con discapacidad y su familia:

1. La conceptualización alrededor de discapacidad y conceptos relacionados.
2. Las políticas en los niveles nacional, departamental/ distrital, municipal/ local a través de los diversos sectores: salud, educación, bienestar social, bienestar familiar y laboral.
3. Los sistemas e instituciones prestadores de servicios para la persona con discapacidad, para la familia y para la comunidad, brindados a través del sector público y privado, buscando la inclusión.
4. La búsqueda de la calidad de vida de la persona con discapacidad y sus familias como variables de desenlace principal.

Indicadores de Prácticas de Educación Inclusiva

Los indicadores de buenas prácticas en educación inclusiva parten de una conceptualización, filosofía y principios alrededor de la educación en lo que respecta a grupos que han sido largamente excluidos de esta. Se visualizan como el conjunto de características que un sistema, en el caso de esta herramienta, una institución educativa/centro educativo, debe tener a la luz del conocimiento actualizado para proponer una forma de brindar la educación para todos sus estudiantes.

Parten de la creencia que el derecho a la educación es un derecho humano básico que esta en la base de una sociedad más justa.

Se apoya en el movimiento de Educación para Todos cuyo trabajo busca garantizar una educación de calidad para Todos. Se busca apoyar a todas las escuelas para garantizar que puedan brindar educación a todos los niños en su comunidad, como parte de un sistema inclusivo.

La educación inclusiva nace de un interés por todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas- como serian estudiantes con NEE y con discapacidad, comunidades de minorías étnicas y lingüísticas y otros.[39]

Los Indicadores definen un ideal, muestran una visión acerca de lo que las comunidades educativas deben propender en la búsqueda de ofrecer una educación de calidad para garantizar una mejor calidad de vida a los ciudadanos colombianos, con énfasis en aquellos que presentan NEE por su condición de discapacidad. Tener una visión que se pueda alcanzar, da el coraje para tomar riesgos, la paciencia para continuar ensayando y la determinación para sobrepasar los obstáculos.

Una visión

1. Provee una ruta
2. Motiva e inspira
3. Empuja hacia delante
4. Encuentra aliados

Educación Inclusiva como Visión - Modelos De Buenas Prácticas Educativas

Una visión inicial de la Educación Inclusiva es un sistema de educación en el que los estudiantes con discapacidad son educados en los colegios de su localidad, en clases apropiadas para su edad con compañeros sin discapacidad[40] . Allí se les proveen los soportes y las instrucciones basadas en sus fortalezas y necesidades.[41]

La Educación Inclusiva[42] parte de reconocer que se debe promover la educación especial y las políticas y legislación para ello deben estar ancladas en el ideal de la educación para todos; en la equidad, como elemento de justicia social y en las oportunidades para todos los niñ@s, especialmente para aquellos que han sido consistentemente excluidos, en el caso de este documento aquellos con discapacidad.

Desde varios grupos se identifican los siguientes aspectos como cruciales en la búsqueda de lograr una educación inclusiva de calidad:[43] [44] [45] [46]

1. Derechos humanos universales. La educación es un derecho.
2. Política Pública y la legislación. Políticas de educación inclusiva y presupuestos soportados por legislación, estándares, lineamientos y reglamentaciones efectivos a nivel local. Aun cuando se reconoce que las políticas y las leyes por si solas no generan mejores prácticas educativas, es indudable que su definición, estructuración y reglamentación son un elemento crucial en el establecimiento de buenas prácticas educativas. Es a través de ellas que se identifican discrepancias entre las políticas y las practicas y son ellas las que proveen herramientas a quienes quieren implementar el cambio. Como elementos claves de una legislación apropiada se han identificado:

claridad en la política pública; marco coherente para la provisión del servicio; identificación y organización de recursos y garantía de los derechos de los consumidores; legislación ajustada a conceptos de discapacidad y educación especial actualizados; desarrollo ajustado a las posibilidades actuales del país y oferta de las garantías para el cumplimiento de la ley.

3. Filosofía de Inclusión a todos los niveles del gobierno y su administración (Ministerio de Educación, Secretarías de Educación o equivalentes, Instituciones Educativas, el aula de clase). La inclusión es sistémica y tiene unos principios en los cuales basa la práctica educativa.
4. Actitudes inclusivas
5. Descentralización de la educación en el país
6. Asignación financiera / de recursos
7. Accesibilidad en cuanto ampliación de la cobertura
8. Desarrollo de aprendizajes y participación en cuanto a calidad de la educación
9. Reestructuración de las escuelas y reforma de la escuela global
10. Identificación, evaluación y colocación basadas en necesidades no en categorizaciones
11. Resolviendo los problemas de opciones de los padres
12. Participación de los padres en la toma de decisiones
13. Formación inicial de docentes y perfeccionamiento profesional en el servicio. Formación pedagógica de los docentes
14. Aulas diseñadas en practicas inclusivas
15. Provisión de soportes a los estudiantes, a los docentes, a los administradores y a los padres
16. Flexibilización curricular, adecuaciones, adaptaciones, modificaciones e individualización del currículo
17. Accesibilidad física, al currículo, la cultura, la educación, la comunidad….
18. Planeación en las transiciones
19. Presentación de resultados. Evaluación, rendición de cuentas, eficiencia y eficacia.
20. Desarrollo de material pedagógico y capacidad de apoyo
21. Utilización de Tecnología
22. Formación de la capacidad local y de la sostenibilidad mediante la participación de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), comunidades y múltiples sectores públicos y privados. Participación y veeduría ciudadana.
23. Identificación y difusión de formas y modelos de inclusión exitosos
24. nvestigación y Desarrollo

¿Cómo se ve un colegio inclusivo?[47]

Es aquel en el que todos pertenecen, son aceptados y apoyados por sus compañeros y otros miembros de la comunidad escolar en el camino de tener respuesta a sus necesidades educativas.

En un colegio inclusivo el personal de la IE/CE, los estudiantes y los padres creen:

- Que todos los niñ@s pertenecen como parte de la comunidad educativa
- Se hace énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes
- Proveen igualdad de oportunidades para todos los estudiantes
- Reconocen el valor de todas las personas
- Ven a cada persona como un individuo único
- Aprenden de y sobre personas con características diversas
- Trabajan juntos en la organización para la solución de los problemas
- Comparten la responsabilidad de todos los estudiantes

Este grupo describe 13 elementos de la inclusión:

1. Todos los estudiantes son miembros de sus colegios en el vecindario/localidad
2. Todos los estudiantes son asignados en cursos apropiados a su edad y dentro de grupos heterogéneos
3. La agrupación de los estudiantes se basa en los intereses de los individuos y las habilidades de todos los estudiantes y no exclusivamente en los tipos de discapacidad o en los diagnósticos
4. Los apoyos y los servicios de educación especial se prestan en las aulas de clase y son coordinados con instrucciones continuas
5. Servicios relacionados (vg. Terapia física, terapia ocupacional, terapia de lenguaje) se brindan en los salones de clase y son coordinados con instrucciones continuas
6. La provisión de soporte para los estudiantes (vg. instruccional, curricular, comportamental) se visualizan como una necesidad de toda la IE/CE
7. Los materiales instruccionales utilizados para estudiantes ¨ típicos ¨ se modifican para las lecciones, tareas y evaluaciones, cuando se requiere
8. Se utilizan estrategias de enseñanza efectivas e instrucciones diferenciadas para lograr responder a las necesidades de todos los estudiantes y acomodar estilos de aprendizaje de todos los estudiantes del aula
9. Se utilizan las instrucciones de la educación general y el currículo como la base instruccional para lograr las metas de los programas educativos individualizados

10. Existen actividades estructuradas y planeadas para promover la inclusión social y el desarrollo de amistades
11. Los estudiantes sin discapacidad son apoyados para que puedan acoger a los estudiantes con discapacidad
12. La colaboración entre los educadores de educación regular, educadores especiales, profesionales relacionados y otro personal de la IE/CE ocurre constantemente
13. Los administradores de la IE/CE proveen la visión y el liderazgo y dan la bienvenida a todos los estudiantes al interior de la IE/CE

Por su parte una Cultura Escolar Inclusiva-Indicadores de éxito[48] identifico las siguientes características dentro de un colegio como importantes:

1. Las Experiencias de aprendizaje son flexibles y se enfocan en el estudiante individual
    a. Enfocada en Fortalezas y Capacidades.
    b. La enseñanza del currículo se ajusta a las necesidades de cada estudiante.
2. Existen los soportes y estos son utilizados apropiadamente
    a. Los docentes son apoyados en el aula.
    b. A los estudiantes se les provee el soporte apropiado que requieren para su total participación.
3. La diversidad es acogida
    a. Las diferencias son respetadas y valoradas.
    b. Las amistades son promovidas.
4. Ambiente innovador y creativo
    a. Se promueve que todos tomen riesgo, cuestionen y desafíen lo que existe.
    b. Los éxitos se celebran.
    c. Se provee desarrollo profesional.
5. Se trabaja bajo un modelo de colaboración
    a. Todos participan en la búsqueda de soluciones.
    b. La IE/CE esta relacionado con la comunidad más amplia
    c. Las familias son acogidas como socios iguales y esenciales.
    d. La IE/CE toma la responsabilidad por las transiciones.
    e. Existe dialogo continuo.
6. Hay un liderazgo
    a. El gobierno del ente territorial (departamento/municipio/ provincia) provee liderazgo.
    b. El consejo de la IE/CE provee liderazgo.
7. Hay una dirección compartida
    a. Los valores inclusivos están articulados y visibles.
    b. Hay una visión clara que es convincente, alcanzable, reforzada y ampliamente aceptada (sobre que significa inclusión y como debe verse para esta IE/CE).
    c. Existen planes de desarrollo claros y manejables (alrededor de una cultura escolar inclusiva y como se lograra esa visión).

Se muestran aquí características identificadas en propuestas de educación inclusiva exitosas que se utilizaron en la construcción de los indicadores y se ofrecen las fuentes consultadas para permitir que estas puedan ser estudiadas por quienes quieren profundizar en el tema.

NOTAS

[1] CSIE Centre for Studies on Inclusive Education. Inclusion Information Guide Sharon Rustemier 2002 inclusion.org.uk
[2] UNESCO Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación http://www.unesco.org/education/inclusive
[3] UNESCO Sección de Educación de Necesidades Especiales 2000 http://www.unesco.org/education/inclusive
[4] En la educación formal o no formal
[5] An Inclusive School Culture-Indicators of Success
Ontario Community Inclusion Project
[6] CSIE Index for Inclusion. Developing Learning and participation in schools. Tony Booth, Mel Aiscow, Kristine Black-Hawkins, Mark Vaughan and Linda Shaw
[7] CSIE Index for Inclusion. ibidem
[8] CSIE Centre for Studies on Inclusive Education. Inclusion Information Guide Sharon Rustemier 2002 inclusion.org.uk
[9] UNESCO Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación http://www.unesco.org/education/inclusive
[10] Special Education is a Service not a Place. Información y Mejores Practicas para la inclusión en Maryland (Departamento de educación del estado de Maryland y la Coalición de Maryland para la Educación Inclusiva) www.msde.state.md.us/specialeducation
[11] National Dissemination Center for Children with Disabilities http://nichcy.org/
[12] Dilemas, Contradicciones y variedades en la inclusión. Presentación de A. Dyson Universidad de New Castle
[13] CSIE Index for Inclusion. Developing Learning and participation in schools. Tony Booth, Mel Aiscow, Kristine Black-Hawkins, Mark Vaughan and Linda Shaw
[14] Educating children and young people with disabilities. Principles and the review of practice por Seamus Hegarty http://www.unesco.org/education/inclusive
[15] BEST PRACTICES FOR INCLUSION New Brunswick Department of Education 1994 http://www.gnb.ca/
[16] ibidem
[17] Raymond H. (1995) Inclusive EducationStories and Strategies for success. http//www.ualberta.ca/~jpdasddc/inclusion/Raymond/index.html
[18] Citado en el Documento Borrador del Roeher
[19] Gordon Porter. (1997) What we know about school inclusion. In OECD Proceedings Implementing Inclusive Education
[20] Gordon Porter ibidem
[21] OECD Proceedings. Implementing Inclusive Education 1997.

[22] Carro L. Focus Group:What does Inclusive Education means for families? The European Electronic Journal on Inclusive education in Europe, no.1,1997 http://www.uva.es/inclusion/texts/carro02.htm
[23] Link to http://web.worldbank.org
[24] Esta serie de notas tiene por finalidad resumir las enseñanzas recogidas y las principales conclusiones en materia de políticas relativas a la labor del Banco Mundial en el campo de la educación www.worldbank.org/educationAutora principal: Susan Peters
[25] Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia 46ª. Conferencia Internacional de Educación (Cie). Ginebra Suiza, septiembre 5 al 7 de 200 http://www.mineducacion.gov.co/
[26] Política Pública en Discapacidad. Colombia 2003
[27] OMS. *Clasificación internacional del funcionamiento y la discapacidad - CIF*. Ginebra, 2000
[28] Para el tema de Manejo Social del Riesgo se utilizan apartes del artículo de Holzmann y Jorgensen *Manejo Social del Riesgo: Un nuevo Marco Conceptual para la Protección Social y más allá.* Documento de Trabajo No 0006 sobre Protección Social. Banco Mundial, febrero de 2000. Para la aplicación de los conceptos al Sistema de Protección Social en el país se extrajeron apartes del documento Bases conceptuales para la creación de un Ministerio de Protección Social en Colombia, elaborado por el Centro Regional de Estudios Cafeteros y Económicos – CRECE y Ministerio de Salud en diciembre de 2002; documento basado a su vez en *Creación del Sistema Social de Riesgo para Colombia.* Informe Final. Consultoría para el BID-DNP, realizada por el CRECE de Manizales en el año 2001.
[29] Rawlings, Laura B. Resumen Ejecutivo. Colombia. Social Safety Net Assessment. Final Report. World Bank. March, 2002
[30] MEN http://www.mineducacion.gov.co/
[31] Inclusión in Education: The participation of Disabled Learners. Word Education Forum. Education for All 2000 Assessment
[32] Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html
[33] ibidem
[34] ibidem
[35] ibidem
[36] ibidem
[37] ibidem
[38] Documento al ICBF Febrero 2003. Inés Elvira de Escallón.
[39] Temario Abierto sobre Educación Inclusiva UNESCO 2004
[40] Como término se utiliza como referente genérico y es vista como un estado de funcionamiento que describe el ¨ajuste¨ entre las capacidades del individuo y la estructura y expectativas de su entorno personal, social y ambiental (OMS).
[41] Gordon Porter. (1997) What we know about school inclusion. In OECD Proceedings Implementing Inclusive Education
[42] Revisión Bibliografica de Buenas Practicas en Educación Inclusiva Documento del proyecto
[43] *The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices (La integración de los niñ@s con discapacidades a la educación general: ambiciones, teorías y prácticas).*OCDE, París, 1994.
[44] Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs Prepared for the World Bank Disability Group. By Susan J. Peters, April of 2003
[45] Políticas y Prácticas en New Brunswick http://www.gnb.ca/
[46] UNESCO: Temario Abierto sobre Educación Inclusiva 2004
[47] Special Education is a service not a place. Maryland Coalition
www.msde.state.md.us/specialeducation
[48] An Inclusive School Culture Indicators of Success Community Living of Ontario 2004

LA HERRAMIENTA: INDICADORES DE BUENAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA[21]

Los Indicadores de Buenas prácticas de Educación Inclusiva se organizan desde las 3 dimensiones:

- Creando *Culturas Inclusivas*
- Produciendo *Políticas Inclusivas*
- Desarrollando *Prácticas Inclusivas*

Estas a su vez tienen secciones (categorías) bajo las cuales se agrupan los indicadores que son medidos como afirmaciones que la IE/CE debe responder con el objeto de conocer donde se encuentran desde el **IDEAL** de una institución educativa propuesta bajo prácticas de Educación Inclusiva.

Dimensiones - Secciones / Categorías:[1]

A. Creando *Culturas Inclusivas*
   1. Construyendo Comunidades
   2. Estableciendo Valores Inclusivos

B. Produciendo Políticas Inclusivas
   1. Desarrollando una Institución Educativa /Centro Educativo para todos
   2. Organizando el soporte para la diversidad

C. Desarrollando Prácticas Inclusivas
   1. Organizando el Aprendizaje
   2. Movilizando los recursos

Se identifica que es a partir de la implementación de estas dimensiones, estructuras y/o organización que una Institución Educativa/Centro Educativo hace explicito lo que quiere lograr para todos sus estudiantes y por qué lo quiere; propone qué va a enseñarles (cómo, cuándo, por qué, dónde) y define cómo va a medir su eficiencia y efectividad.

Corresponden estas a las identificadas en el Index para la Inclusión.[2] Se escogen por que ofrecen una visión amplia a lo que una Institución Educativa/Centro Educativo (IE/CE) propone como educación inclusiva de una manera organizada y sistemática. Tiene coincidencias con lo que otros autores han identificado como pilares de la educación: Estructura Organizativa, Cultura Institucional y Estructura Psicopedagógica[3] y con los aspectos que se miden a través de otras herramientas.[4] [5]

Las tres dimensiones son igualmente importantes, se sobreponen entre si; cada una ha sido dividida en secciones/categorías para organizar los indicadores.

Los indicadores por su parte identifican las prácticas deseables desde una educación con características inclusivas, se colocan en la dimensión en la que se considera tendrán mayor impacto y no deben encontrarse duplicados en la herramienta.

Definición de las Dimensiones - Secciones / Categorías

A. CREANDO CULTURAS INCLUSIVAS

Tiene que ver con crear una comunidad segura, que acepta, colabora y estimula a todos sus miembros. Donde todos los estudiantes son valorados como personas y como miembros de la comunidad (en este caso particular se hace énfasis en aquellos estudiantes con NEE por una condición de discapacidad).

Se convierte esta en la base para que todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE por una condición de discapacidad, puedan obtener los más altos logros y desarrollar su potencial. Existe un interés por desarrollar valores incluyentes compartidos por los docentes, estudiantes, administradores y padres /cuidadores que se transmiten a todos los miembros de la comunidad educativa.

Es a través de culturas incluyentes que los cambios en las políticas y las prácticas, logrados por una comunidad educativa, son sostenibles en el tiempo y se trasladan a los nuevos miembros tanto docentes, como estudiantes y familias.

Los principios derivados de culturas inclusivas guían las decisiones alrededor de las políticas y de la práctica cotidiana para ***apoyar el aprendizaje y la participación*** de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos con NEE por una condición de discapacidad (en el caso de la herramienta aquí propuesta), en el proceso continuo del desarrollo de la IE/CE.

---

[21] Tomado de: http://www.uwc-ukraine.org/unrelated/inclusion/herramienta1.php. 21 de octubre de 2005

La cultura institucional tiene que ver con una visión que busca promover, crear y alimentar las prácticas educativas incluyentes en las que todos los estudiantes sientan que pertenecen, que aprenden y que pueden participar efectivamente.
Esta representada en:

- La filosofía
- Los principios
- Los valores[6]
- Las actitudes[7]

Y aspectos propios de cada comunidad educativa, que actúan como señas de identidad institucional. Sirve de guía al quehacer cotidiano de la IE/ CE, se visualiza como el clima institucional y se refleja en las políticas y prácticas educativas. Todos los miembros la reconocen como el fundamento de los procesos de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad en la IE/CE.

1. Construyendo Comunidades
Experiencias avanzadas en educación inclusiva muestran la necesidad de trabajar alrededor de estrategias para la construcción de comunidades incluyentes que tengan un reconocimiento, aceptación, valoración y respeto por la diversidad de los seres humanos y aporten el soporte que requieren algunos de sus miembros para su participación.

Una comunidad inclusiva es aquella que reconoce el valor de todos los seres humanos, celebra la diversidad y brinda múltiples posibilidades de participación y pertenencia dentro de la comunidad. La comunidad ofrece los soportes para aquellos que por sus características tienen dificultad en ejercer sus derechos y su participación. Una comunidad inclusiva trabaja por incorporar el conjunto de personas que han sido sistemáticamente excluidas por su raza, condición social, etnia, pobreza, discapacidad…. y por identificar las barreras para su participación.

La comunidad educativa reconoce que la inclusión de estudiantes con discapacidad requiere de diversos actores dentro de la IE/CE (los padres, los docentes, las directivas, el personal administrativo y los estudiantes (con o sin NEE)) y en la comunidad (Organizaciones Gubernamentales OG, Organizaciones No Gubernamentales ONG, organizaciones civiles, organizaciones comunitarias locales, ciudadanos) apoyándose entre si. Identifica sus roles, conocimientos y responsabilidades, y la necesidad de trabajo en la construcción de relaciones significativas entre ellos.

Se reconoce que la construcción de una sociedad incluyente requiere un cambio desde la comunidad y sus organizaciones, donde en este caso selecciona la Institución Educativa, con énfasis en el aula, pero identifica que antes de todo se requiere desde las personas repensar las actitudes hacia las personas con discapacidad y su educación.

Establece que las actitudes son la expresión de los mitos, creencias y del conocimiento que se tiene sobre las personas con discapacidad y sus posibilidades y requieren ser transformadas a la luz de una filosofía incluyente y de información actualizada.

2. Estableciendo Valores Inclusivos
Los valores están estrechamente relacionados con las creencias y los mitos que se tienen acerca de la educación y las posibilidades de la población con discapacidad. Las creencias y los valores se reflejan en las actitudes y en el interés que se da a la educación de dichos estudiantes. La información y el conocimiento pueden transformar las creencias, pero toma mayor tiempo para involucrar estos cambios en los valores y en las actitudes personales.

B. PRODUCIENDO POLÍTICAS INCLUSIVAS
Esta dimensión tiene que ver con asegurar la inclusión, como concepto, en el centro del desarrollo de la IE/CE, permeando todas las políticas, para que ellas busquen aumentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En el caso actual busca asegurar la inclusión de estudiantes con discapacidad como parte integral y fundamental del desarrollo de la IE/CE.

La inclusión reconoce la necesidad de contar con recursos humanos, materiales, tecnológicos y de acceso a la información y al conocimiento que permitan generar los soportes para hacer posible el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Más allá de acceso físico a la estructura escolar hace referencia al acceso al currículo, a los procesos de enseñanza/aprendizaje y a la comunidad para todos los estudiantes.

Las Políticas Inclusivas hablan de la necesidad de contar con los soportes/apoyos que más que como estructuras administrativas, se consideran esas actividades que aumentan la capacidad de la IE/CE para responder a la diversidad de los estudiantes y se deben concebir y estructurar desde la perspectiva de los estudiantes y su desarrollo.

Definen la Estructura Organizativa como aquella que marca el espíritu, las directrices y principios básicos de actuación que se ven en la IE/CE.

Refiere el Por qué y Para qué la IE/CE educa a los estudiantes que allí asisten, ofreciendo los cimientos para el cómo busca hacerlo. Es una estructura dinámica que debe convocar y buscar una identificación de todos los miembros de la comunidad educativa.

La estructura organizativa está conformada por el proyecto educativo institucional PEI, el proyecto curricular (ciclos, cursos, asesorías) el reglamento interno, el manual de convivencia, el plan de estudios y la evaluación institucional.[8] Administrativamente presenta una organización donde aparece el Consejo escolar, los cuadros directivos, los cuadros administrativos, los docentes, las organizaciones de los estudiantes y de los padres de familia acordes a la normatividad de la Ley 115[9] y la Ley 715.

1. Desarrollando una Institución Educativa /Centro Educativo para todos

Esta dimensión se centra en asegurar la inclusión en la base misma del desarrollo del centro educativo, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Reconoce la necesidad de apoyos, como aquellas actividades que aumentan la capacidad de una institución de responder a la diversidad de los estudiantes. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los estudiantes y su desarrollo, en vez de hacerlo desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras de la administración educativa.

Contempla la estructura organizativa de la IE/CE. Esta marcada por el espíritu, las directrices y principios básicos bajo los cuales se estructuran los programas y las actividades de la IE/CE. La IE/CE esta organizado para responder a la diversidad de los estudiantes.

Hace referencia al Por qué y Para qué la IE/CE educa a los niñ@s y jóvenes que asisten allí haciendo referencia en estas mismas preguntas a los estudiantes con discapacidad. Ofrece las ideas y las bases de cómo busca hacerlo. Es una estructura dinámica que debe convocar y buscar una identificación de todos los miembros de la comunidad educativa. No se trata de que la IE/CE tenga una estructura paralela o un proyecto aparte para la atención de los estudiantes con discapacidad, la educación inclusiva es una forma de educación para todos los estudiantes.

La estructura organizativa está conformada por:

1. El Proyecto Educativo Institucional PEI (visión, misión, propósitos, población objeto, características de la comunidad a la que sirve, respuestas ofrecidas….)
   - 1.1. Plan de Estudios
     - 1.1.1.1. Proyecto Curricular
       - 1.1.1.1.1. Competencias básicas
       - 1.1.1.1.2. Competencias ciudadanas
       - 1.1.1.1.3. Competencias laborales
     - 1.1.1.2. Implementación del currículo
       - 1.1.1.2.1. Planeación
       - 1.1.1.2.2. Trabajo en el aula
       - 1.1.1.2.3. Evaluación
     - 1.1.1.3. Evaluación de resultados
       - 1.1.1.3.1. Desde la Institución
       - 1.1.1.3.2. Desde los Estudiantes en conjunto e individualmente
     - 1.1.1.4. Proyectos Educativos Personalizados Flexibilización del curriculo
       - 1.1.1.4.1. Adaptaciones curriculares o Adaptaciones curriculares de acceso o poco significativas
       - 1.1.1.4.2. Modificaciones curriculares o Adaptaciones curriculares de elementos básicos del currículo o muy significativas
       - 1.1.1.4.3. Individualización curricular
   - 1.1.2. Reglamento Interno
   - 1.1.3. Manual de convivencia
   - 1.1.4. Plan Institucional de Desarrollo
   - 1.1.5. Evaluación Institucional

Aun cuando se identifica el Plan de Estudios y el proyecto Curricular, como componentes importantes del PEI, se propone su desarrollo más dentro de los contenidos de la siguiente dimensión: Desarrollo de Prácticas Inclusivas y allí se incorporan los indicadores en referencia a estos.

2. Organizando el soporte para la diversidad

Organizando el apoyo/soporte para atender la diversidad de los estudiantes con especial énfasis en aquellos estudiantes con NEE con o sin discapacidad La educación Inclusiva desde su definición establece la necesidad de soportes o apoyos para el estudiante con NEE con o sin discapacidad, como concepto de equidad que promueve la igualdad de oportunidades.

Los apoyos pueden agruparse:
1. Físicos o materiales (económicos)
2. Humanos
3. Tecnológicos

Y hay quienes consideran por aparte los aspectos relacionados con la accesibilidad sea esta física, al currículo, la cultura, la educación, la comunidad...

Se reconoce que de acuerdo a los procesos de cada IE/CE y a los recursos con los que cuenta pueden haberse organizado de maneras diversas para responder a las necesidades de su población. La organización que se hace de los recursos institucionales es un reflejo de la cultura inclusiva que la institución promueve. El debate de la Educación Inclusiva esta muy en como hacerla realidad, los soportes y la manera como se brindan permite conocer experiencias inovativas que asumiendo el reto de atender la diversidad hoy son experiencias significativas que deben servir como modelos para otros.

Estas mismas ideas se deben aplicar a los entes territoriales en el país en su organización de la oferta para responder a la demanda.

C. DESARROLLANDO PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Tiene que ver con que las prácticas escolares reflejen la cultura y las políticas incluyentes de la IE/CE. Establecen cómo se estructura el aprendizaje y se movilizan los recursos dentro de la IE/CE y en la comunidad para sostener un aprendizaje activo en todos los estudiantes, con énfasis en aquellos con NEE por una condición de discapacidad.

Se preocupa por garantizar que las actividades del aula y las extra curriculares (dentro y fuera de la IE/CE) promuevan la participación de todos los estudiantes, en este caso con énfasis en aquellos con NEE por una condición de discapacidad, de una manera que refleje sus conocimientos y habilidades.

La enseñanza y los soportes están integrados en la construcción del aprendizaje y en la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Contiene los planes curriculares, los procesos de enseñanza - aprendizaje, los espacios, tiempos, materiales y estrategias que promueven la implementación del Proyecto Educativo Institucional y las políticas inclusivas de la IE/CE. Es esta dimensión el centro de la actividad docente y requiere de maestros con una capacidad para identificar y definir los problemas que enfrentan de manera sistemática y reflexiva.

Es a partir de esto que diseñan, construyen, implementan y evalúan las propuestas educativas innovadoras para solucionar estos problemas. El docente cuenta con la capacidad para comunicar la experiencia y justificar sus resultados; logra que todos sus estudiantes aprendan, especialmente aquellos con NEE por una condición de discapacidad. Los estudiantes obtienen logros académicos, adquieran valores y desarrollan habilidades adaptativas para su autonomía, independencia y vida de adulto. El desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales propuestas desde el MEN[10] para todos los estudiantes son los resultados esperados de una buena educación.

Los docentes participan activamente en la generación de esta estructura, pues son los responsables de su implementación a nivel del aula de clase.

1. Organizando el Aprendizaje

Esta dimensión se centra en que las prácticas de la IE reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que las prácticas en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje y la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.
Desde el concepto de educación Inclusiva el aula regular se asume como el lugar apropiado para el aprendizaje de todos los estudiantes. La IE/CE se propone para que el aula funcione y posibilite los aprendizajes y la participación para todos los estudiantes. A los docentes se los provee con soporte y la asistencia que requieren para responder a las necesidades de los estudiantes. Se ve al aula, con un estudiante con NEE por su condición de discapacidad incluido, como un ambiente que necesita de apoyo. El foco en la discapacidad y las deficiencias del estudiante que predomina actualmente se refocaliza a un énfasis que requiere analizar la situación de un sistema educativo que no ha podido responder a una educación para la diversidad por las características poco flexibles en las escuelas desde sus procesos administrativos, sus Proyectos Educativos Institucionales, sus currículos y estructuras enseñanza - aprendizaje,

adicional a que los docentes han sido formados bajo esquemas homogenizadores . Con esta aproximación, el énfasis es en la manera como las prácticas educativas pueden mejorarse y así la IE/CE puede satisfacer la meta de proveer ambientes enriquecidos y de soporte para los estudiantes. Requiere repensar los servicios de educación especial. Se visualiza como importantes la planeación, la accesibilidad y las adaptaciones al ambiente del aula.

El cambio en los servicios de educación especial puede sintetizarse en que en el enfoque tradicional se basa en un proceso de evaluación de la discapacidad del estudiante, diagnostico de los aspectos específicos de la discapacidad, seguida por prescripciones, programaciones y colocación, por lo general siempre conduciendo a arreglos especiales.

Mientras que desde un enfoque inclusivo[11] se proponen los siguientes cambios.

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE INCLUSIVO
Se hacen diagnósticos para su categorización y remediar el déficit	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren
Se enfoca en el estudiante	Se enfoca en la clase
Valoración por expertos	Solución de Problemas Equipos Colaborativos
Programa especial para el estudiantedefinido	Estrategias para el profesor
Colocación en un programa especial	Un aula que responde y es efectiva para todos sus estudiantes

Los principios de una educación inclusiva incluyen:

1. Se da una importancia alta de las estrategias instruccionales en las aulas
2. De los educadores se espera que se mantengan actualizados en prácticas de enseñanza efectivas y en las teorías del aprendizaje como pueden ser instrucciones a multi niveles y/o instrucciones diferenciadas, teorías y la practica alrededor de estilos de aprendizaje y de inteligencias múltiples.
3. De los docentes de nivel/grado/área se espera que tengan la capacidad de proveer asistencia adicional a los estudiantes que experimentan dificultades.
4. Equipos de consulta colaborativa y estrategias de solución de problemas se visualizan como procesos efectivos para resolver los problemas de interacción, de instrucción y/o las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.
5. La responsabilidad inicial de todos los estudiantes incluidos aquellos con excepcionalidades es de los docentes de nivel/grado/ área.[12]

2. Movilizando los recursos

Los Indicadores. Las dimensiones se dividen en **ecciones o categorías** que se han definido en el texto previo.

Estas a su vez contienen un numero de **indicadores** (que se dan a continuación) presentados en forma de afirmaciones que deben identificarse desde lo que en la actualidad se tiene o se hace en la Institución Educativa/Centro Educativo. Cada indicador se explica, amplía y mide a partir de un conjunto de afirmaciones seleccionadas. Son estas preguntas/ afirmaciones los elementos comunes que establecen las ideas bajo las cuales se formula y se mide el indicador, en las propuestas de educación inclusiva.

El conjunto de respuestas le permitirá a cada institución establecer en que momento se encuentra la IE/CE con respecto al ideal de una Mejor Practica en Educación Inclusiva a partir de información basada en la evidencia.

---

[1] Propuestas en el Index de Inclusión marca registrada de CSIE
[2] CSIE Index for Inclusion. Developing Learning and participation in schools. Tony Booth, Mel Aiscow, Kristine Black-Hawkins, Mark Vaughan and Linda Shaw
[3] Proyecto SDE y CSD 2002
[4] Herramientas del Roeher
[5] An Inclusive School Culture Indicators of Success Community Living of Ontario 2004
[6] Los valores son las creencias y los principios sobre los cuales se define como las personas deben comportarse en la escuela (por Ej. Respetar las diferencias, tratar a las personas con dignidad…) Se encuentran expresados dentro de los Manuales de Convivencia.
[7] Se relacionan con la información y el conocimiento.
[8] Decreto 230
[9] Código Educativo (II) decretos reglamentarios de la Ley General de educación. Ibidem
[10] www. colombiaaprende.edu.co
[11] Gordon Porter
[12] Adaptado de "Resource for Assisting Struggling Learners". Documentos de New Brunswick

BLOQUE III

INCORPORACIÓN A GRUPOS COMUNITARIOS EXISTENTES

LA FUNCIÓN PROFESIONAL DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN LOS SERVICIOS DE REHABILITACIÓN EN SALUD MENTAL[22]

Isabel Escribano. Educadora Social. Centro de Rehabilitación en Salud Mental Els Tres Turons (Horta-Guinardó. Barcelona).

En la asistencia psiquiátrica actual, es necesaria cada vez más la intervención de equipos interdisciplinarios compuestos por diferentes profesionales: psicólogos, trabajadores sociales, y, más recientemente, la incorporación de educadores/as sociales a estos equipos. Las funciones del educador y la educadora social son muy amplias; dependerán del modelo de intervención, que va desde el más hospitalario -atendiendo a la medicación y cuidados básicos- hasta el laboral en programas de inserción y formación laboral, pasando por el modelo comunitario, que es donde nos incluimos y donde el trabajo del/a educador/a va encaminado a recuperar las capacidades de la persona para que ésta consiga el máximo nivel de autonomía y de integración social; en definitiva, que pueda participar en la sociedad como un ciudadano de pleno derecho.

La función profesional del educador y la educadora social en los Servicios de Rehabilitación en Salud Mental
Históricamente la atención de la salud mental la asumía el psiquiatra, y los tratamientos que se aplicaban eran farmacológicos. Se dejaba de lado la dimensión social, cultural, educativa, de ocio, deportiva, política, etc. de las personas. Actualmente la salud mental va más allá del propio sistema sanitario y de la exclusiva intervención de los profesionales sanitarios. La salud, y la salud mental concretamente, implica a toda la sociedad en su conjunto y a las instituciones que forman parte de ella (Tizón y Rosell, 1983). Aunque en realidad esto no es así ni mucho menos.

La asistencia psiquiátrica actual incluye cada vez más la intervención de equipos interdisciplinarios compuestos, según los casos, por: psicólogos, trabajadores sociales, expertos en formación laboral, educadores, etc.

Debido a que los Servicios de Rehabilitación en Salud Mental son relativamente jóvenes, a la hora de definir las funciones del/a educador/a en estos centros, nos encontramos que no están definidas. El personal contratado puede estar formado por: auxiliares psiquiátricos, cuidadores, monitores, y, los de más reciente incorporación educadores sociales.

La profesión de educador/a social no está lo suficientemente definida; se está construyendo poco a poco; aún queda mucho por hacer. Existe una diplomatura universitaria de Educación Social, donde se supone que se enseña lo que ha de saber el/a educador/a social, pero lo cierto es que dichos estudios no tienen mucho que ver con la realidad social que se va a encontrar el recién diplomado cuando empiece a trabajar o a hacer prácticas de educador/a.

En algunos servicios de rehabilitación en salud mental, como hemos dicho anteriormente, se contrata a todo tipo de personal, pero en estos centros la intervención educativa de calidad es lo de menos; lo importante es la cantidad de usuarios que puede atender un solo profesional. En estos centros la función del/a educador/a es de entretenimiento, distracción, contención y control, y las funciones del/a educador/a son otras de las que hablaremos más adelante.

Es responsabilidad de los educadores sociales reivindicar la profesión. Hemos de teorizar más a partir de la experiencia, escribir sobre nuestra práctica profesional y su reflexión. Nuestra profesión ha de hacerse un lugar; hay un saber del/a educador/a social que tenemos que saber vender.

Es responsabilidad de las Administraciones públicas (Generalitat, Ayuntamientos), de los sindicatos y de las empresas reconocer las diferentes categorías profesionales en el ámbito social. Es responsabilidad de las Administraciones Públicas, de las empresas y de los educadores la formación continuada para poder adaptarnos a las realidades sociales que están en constante cambio.

Las funciones del/a educador/a son muy amplias, dependerán del modelo de intervención, que va desde el más hospitalario -atendiendo a la medicación y cuidados básicos- hasta el laboral en programas de inserción laboral y cursos formativos, pasando por el modelo comunitario, donde el trabajo del educador va encaminado a recuperar las capacidades de la persona para que ésta consiga el máximo nivel de autonomía y de integración social. En definitiva, que pueda participar en la sociedad como un ciudadano de pleno derecho.

El papel del educador y la educadora
El/a educador/a social, generalmente va a intervenir fuera del sistema escolar reglado o educación formal, lo va a hacer en lo que llamamos educación no formal. La mayor parte de los profesionales de la educación social trabajan para

[22] Tomado de: Revista de educación social No. 3. (Res es una publicación digital editada por la Asociación Estatal de Educación Social, Barcelona. (ASEDES). ISSN 1698-9097. en http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=125. 21 de octubre de 2005.

provocar un cambio, es decir, el/a educador/a ha de intentar cambiar actitudes y valores, ha de ayudar a las personas a integrarse en la vida social, ha de formar para conseguir una mayor y mejor participación de las personas en la comunidad; por lo tanto su intervención educativa va a ser con las personas y con la comunidad. Para ello es necesario que tenga una buena formación teoricopráctica y un conocimiento del entorno donde va a desarrollar su trabajo.

El/a educador/a social, como profesional de la educación, ha de poder tomar decisiones sobre qué ha de enseñar y cómo ha de intervenir. No ha de limitarse a hacer lo que le venga decidido por otros. Es muy importante que reflexione sobre cuáles son sus objetivos en cada caso concreto y las intenciones que han de guiar su práctica.

Respecto a las expectativas y demandas sociales, hay que tener en cuenta que el/a educador/a en ocasiones ha de combinar objetivos contrapuestos; por un lado el objetivo de eficacia que impone la estructura de las organizaciones que obligan a la búsqueda de la eficacia del sistema, por otro lado, el objetivo de la socialización de las personas en una sociedad que busca la "normalización" y tiende al control social, que etiqueta y clasifica a los sujetos en función de unas escalas económicas. Y por último el objetivo, propio de la tarea educativa.

La tendencia de las políticas neoliberales es destinar cada vez menos recursos a las necesidades socioeducativas. Por tradición en nuestro país, gran parte de estas necesidades han estado cubiertas por el voluntariado, si bien éste hace una labor importante, existe el peligro de que las administraciones públicas no asuman la importancia de la profesión de educador/a social.

En el apartado siguiente describiremos las funciones básicas que realiza el/a educador/a social en cualquier ámbito de intervención: educación de adultos, infancia, vejez, toxicomanías, salud mental, etc.

El educador o la educadora como referentes
Partiendo de la base que el/a educador/a es el profesional que más tiempo pasa con el/a usuario/a en los centros de rehabilitación, en los primeros meses de vinculación de éste al centro, es en la relación que establece con el educador donde podemos observar el tipo de relaciones que la persona usuaria mantiene en el exterior con las demás personas.

Posiblemente haya mucha ansiedad, miedos o intentos de intrusión. El educador debe empezar a intervenir de algún modo. En ocasiones deberá tranquilizar y acompañar a la persona en las actividades o poner límites a los intentos de manipulación por parte de la persona usuaria (manipulación inconsciente), es decir, como resistencia al cambio y al crecimiento personal. Cuando una persona llega a un centro de rehabilitación, a menudo viene de un largo periodo de inactividad, incluso muchos no han salido de casa en meses, por lo que les cuesta mantener un horario, asistir regularmente, etc. A veces inventará excusas, o intentará aliarse con otros profesionales, para evitar enfrentarse a algo que le cuesta un gran esfuerzo. Para evitar esto es muy importante que el educador aporte sus observaciones al resto del equipo.

Acompañamiento
Más allá de la función pedagógica, aparece como paralela y necesaria, la función de acompañamiento. Esta función entendemos que ha de suponer la capacidad y necesidad de entender lo que la persona usuaria nos dice, no entrando a valorar los contenidos (esto correspondería a otro espacio de intervención psicológica), sino valorando las funciones de empatía y asertividad, es decir, como capacidad de escuchar y entender la demanda que nos hace, ponernos en el lugar del otro (Jordi Foix, 1997).

Al principio el educador, ha de tomar un rol directivo, pero no autoritario ni sobreprotector. Debe poder hacerse cargo de aquello que la persona usuaria no puede asumir, pero sin llegar a una postura autoritaria, porque podría entrar en conflicto con el otro, ni ser sobreprotector, para evitar la dependencia excesiva, lo que dificultaría la evolución de la persona. De esta manera, a través de este acompañamiento, en el grupo de usuarios se crea un clima emocional que posibilitará el crecimiento y la evolución individual.

Ejemplo: Imaginemos una persona que se resiste a hacer una actividad diciendo que no sabe hacerla, por miedo al fracaso; el educador evitará el enfrentamiento e intentará conectar con ella, para ir viendo juntos las dificultades, acompañándolo en las tareas, y así potenciar las capacidades de la persona y su autoestima.

Potenciador de la autonomía
Acompañar a una persona usuaria en su proceso no es sustituirla, ni pensar por ella, ni actuar por ella, pero es necesario en un primer momento pasar por una fase de dependencia sana dentro del proceso de crecimiento, pues ello permitirá que en un segundo momento la persona pueda funcionar con más autonomía, después de haber interiorizado un vínculo protector con el educador.

También puede ocurrir que quedemos atrapados en una dependencia patológica, cuando una persona reclama atención continua del educador, o cuando puede ser más autónoma de lo que se muestra. En esta dependencia pueden incurrir tanto la persona usuaria como el profesional.

Organizar y estructurar las actividades
El objetivo principal de las actividades del centro de rehabilitación es facilitar espacios que cumplan la función de objeto intermediario con intencionalidad terapéutica, son espacios en los que se reconoce la capacidad de hacer, de construir, de autoestima, de valorar y potenciar los aspectos más sanos y conservados de la persona usuaria.

El educador/a puede ayudar a rectificar y a integrar ciertos aspectos de la persona con su actitud, pero la actividad es una herramienta que ayuda a estructurar a la persona, que permite ofrecer un marco de realidad. A través de ella, la persona usuaria tiene voz en el grupo, puede ser escuchada puede expresarse, se potencian recursos para la cooperación, la ayuda mutua y la relación entre las diferentes personas que componen el grupo.

Dinamizar
En ocasiones nos encontramos con que la actitud del grupo es pasiva, entonces es cuando el educador ha de adoptar el papel de dinamizador, promoviendo la aparición de temas, ofreciendo nuevas posibilidades de expresión, aportando y requiriendo opiniones, favoreciendo la comunicación. Es importante que los educadores tengan cierta capacidad de crear y de improvisar.

Reconocer, dialogar conflictos
Es cierto que el educador ha de ser flexible, aceptar a la persona usuaria con sus dificultades y crear un clima de tolerancia, pero también es la persona que ha de garantizar la convivencia del grupo.

En cualquier lugar donde diferentes personas con diferentes problemáticas pasan varias horas al día compartiendo un espacio, se han de respetar una mínimas normas para conseguir una buena relación, por lo tanto, el educador ha de ser la figura de autoridad que garantice la armonía del grupo.

Trabajo en equipo interdisciplinar
Es importante diferenciar las funciones del/a educador/a social de las funciones propias de otros profesionales del equipo. Hay funciones que realiza el educador que también son propias de otros profesionales del equipo, la diferencia está en el ámbito de intervención en que se realizan. Por ejemplo, en un espacio grupal psicológico, el profesional que lo conduce, en este caso el psicólogo, en ocasiones, adoptará el papel de dinamizador, en otras tendrá que poner límites, en otras será el referente para aquél grupo, etc.

El trabajo en equipo interdisciplinar es el método básico de trabajo del centro de rehabilitación. El equipo ha de dar coherencia y contenido a toda la intervención que se realiza. Para que funcione es necesario que cada uno de los profesionales que lo componen tenga una actitud participativa y de cooperación. Cada miembro del equipo ha de contribuir con sus aportaciones y a la vez recoger las de los otros, es decir es muy importante valorar por igual los saberes de las diferentes disciplinas.

Estas serían las funciones más generales del/a educador/a social. Después están las funciones más técnicas y específicas dependiendo del ámbito de intervención. Estas funciones en el centro de rehabilitación son:
- Elaboración de la parte correspondiente del PIRR (Proyecto Individual de Rehabilitación) de los usuarios que tutoriza.
- Tutorías periódicas con cada una de las personas usuarias.
- Elaboración de parte de la memoria del centro y evaluación.
- Elaboración, implementación y evaluación de programas de intervención.
- Coordinaciones individuales con otros profesionales.
- Asistencia a cursos y jornadas.

Bibliografía
DURO, J.L. "Salud mental: contribuciones a nuevas prácticas comunitarias". Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Núm. 25, abril-junio VIII, pp. 237-257, 1989.
FOIX ROBERT, J. "Concepte i pràctica de la Rehabilitació en salut mental". La funció del tècnic d'atenció directa. Associació Els Tres Turons: Barcelona, 1997.
TIZÓN, J.L.; ROSELL, M.T. Salud mental y trabajo social. Barcelona: Laia, 1983.

RETIRANDO ANDAMIOS PROCESOS DE AUTONOMÍA Y PERSONAS CON DISMINUCIÓN[23].

Isabel Torras Genís[24]

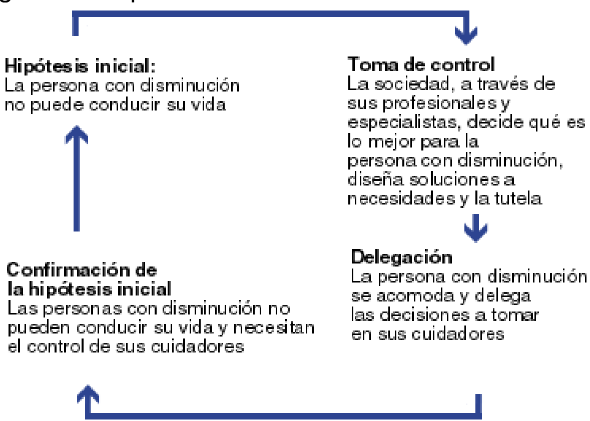
Tot progrés necessita un risc.Anna Vila, Els fills diferents
Es necesario descubrir que cualquier persona, tenga la discapacidad que tenga, es más que dicha discapacidad. Se debería poner todo el interés posible, más que en conocer lo que no puede realizar la persona con minusvalía, en lo que ésta es capaz de hacer. Armando, Pedro, Conchita, Juan y Carlos, No ser una silla

1. DE SOBREPROTEGER A CAPACITAR

Cada vez es más habitual encontrar que personas con y sin disminución comparten espacios y actividades. Actualmente ya no aparece raro coger el autobús y coincidir con un chico con disminución que se dirige solo hacia su centro ocupacional; o pasear por zonas de la ciudad desprovistas de barreras arquitectónicas y compartir el paseo con una persona en silla de ruedas; o ir a la piscina a nadar y que en el carril de al lado haya un grupo de chicos y chicas con discapacidad psíquica siguiendo un cursillo de natación. Afortunadamente estas situaciones son cada vez más frecuentes y comunes. A pesar de que queda mucho camino que recorrer para la plena normalización de las condiciones de vida de las personas con discapacidad, no podemos dejar de alegrarnos por los cambios que se han producido en nuestro país durante las últimas décadas (y especialmente con la promulgación en 1982 de la Ley de Integración Social del Minusválido, LISMI). Estos cambios se han dado principalmente a dos grandes niveles:

- A nivel de la sociedad. Se ha pasado de considerar la existencia de personas con disminución como un **problema particular**, que tenía que ser resuelto por la familia más cercana al discapacitado, a considerar que las personas con disminución pertenecen a una sociedad y que, por lo mismo, todo el tejido social tienen que involucrarse y hacerse responsable de la atención de este colectivo (de la misma manera que tiene el deber de hacer con todos los colectivos que la constituyen). Es decir, reconocer los derechos individuales dentro de la diversidad social y poner las condiciones para que las personas con disminución y sus familias puedan participar, como lo haría cualquier otra persona, de los ámbitos cercanos de vida habituales: educativos, laborales, de tiempo libre, etc.

- A nivel del individuo. Se ha pasado de poner el énfasis en las carencias de la persona a ponerlo en sus capacidades. El individuo pasa de ser un sujeto pasivo, que tiene que ser atendido y cuidado debido a sus déficits, a ser un sujeto activo que toma decisiones sobre su propia vida en la medida que le permiten sus capacidades. Ello implica un cambio importante de perspectiva educativa, ya que, teniendo en cuenta este planteamiento, se trabajará para que la persona desarrolle lo máximo posible sus capacidades y no simplemente para paliar sus carencias. Dicho de otra forma, la atención a las personas con disminución ha ido evolucionando desde una posición principalmente asistencialista, hacia una posición claramente educativa en la que se promueve, en la medida de lo posible, la autonomía y la socialización del individuo. El movimiento de personas con disminución llamado Vida Independiente, de carácter internacional, que lucha por esta participación activa en el seno de la comunidad, ejemplifica y alerta sobre el peligro del asistencialismo con el siguiente esquema:



2. ¿DE QUIÉN ESTAMOS HABLANDO? ¿CÓMO PLANTEAR LA ACCIÓN EDUCATIVA?

Como siempre sucede cuando se etiqueta a un grupo social con un epíteto más o menos afortunado, se acaba reduciendo la diversidad de un conjunto de personas a una sola característica que las identifica como grupo. Hablar de **personas con disminución** implica meter en el mismo saco a personas con características muy diferentes que solo comparten el hecho de tener una disminución. Incluso podríamos cuestionar si sufrir una disminución es propio solo de un colectivo, o si todos, en uno u otro momento de la vida, nos encontramos en una situación de desventaja ante el

---

[23] Tomado de: Revista Educación Social. Revista de intervención socioeducativs, en http:// www. peretarres.org /revistaeducacionsocial /articulos. html. 18 de octubre de 2005.

[24] Psicóloga y profesora de la EUES Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull

mundo y, por lo mismo, podemos pasar a ser disminuidos. No tenemos que olvidar que la OMS define la disminución como las perturbaciones en la interacción del individuo con su entorno y que, por lo tanto, esta disminución depende en gran medida del entorno cultural y social: una misma persona puede ser considerada como disminuida en un grupo, pero en cambio no serlo en otro. Como dice Gràcia (1998) "aceptar la diferencia, aceptar las propias limitaciones, aceptar que nadie es perfecto, son los primeros pasos para borrar la calificación de los ciudadanos en dos grupos: normales y disminuidos. Todos somos normales y, en cierta medida, también disminuidos."

Partiendo de esta premisa, también es lícito reconocer y aceptar que hay personas para las que esta situación de desventaja tendrá un carácter más o menos permanente y, por lo tanto, ellos y su familia requerirán de un soporte en las diferentes etapas del ciclo vital (infancia, adolescencia, juventud y adultez) y en los diferentes entornos (educativo, laboral, de tiempo libre y de vida cotidiana). También cabe diferenciar este soporte en función del tipo y grado de disminución, del momento de aparición de la deficiencia, de las capacidades y características personales, de la situación familiar, etc. esta idea de ofrecer el apoyo adecuado a la persona con disminución en función de sus capacidades y del entorno en que se mueve, es también la base de a que partió la American Association on Mental Retardation en 1992 para elaborar el nuevo marco conceptual con relación al retraso mental, que ha tenido un importante eco en la intervención en este colectivo.

De acuerdo con lo apuntado anteriormente, la atención a las personas con disminución tiene que regirse siempre por dos ejes fundamentales: la autonomía y la socialización. La **autonomía** entendida como la potenciación de todas las capacidades y recursos propios, de manera que, a pesar de la necesidad de apoyo y ayuda, la persona tenga la posibilidad de realizar el mayor número de cosas por sí sola y, en la medida de lo posible, tenga opción de decidir sobre aquello que le atañe directamente. Y la **socialización** entendida como favorecer el acceso de un rol social: hay que facilitar el despliegue de los recursos personales y sociales suficientes para poder participar lo más plenamente posible dentro de los entornos habituales, adecuados a la edad, condición y características de la persona con disminución.

2.1 Autonomía personal y social

Aunque acabamos de decir que la autonomía y la socialización son los ejes fundamentales de la intervención con personas con disminuciones, si nos paramos a pensar, veremos que en realidad son las finalidades últimas de cualquier relación educativa. la educación, sea en el ámbito que sea, siempre tiene que buscar que el educando logre la máxima autonomía personal y social, convirtiéndolo en protagonista de su propio proceso educativo. esto también nos da pie a decir que toda intervención en el ámbito de las disminuciones tendrá que regirse siempre y en primera instancia por el **sentido común**, aplicando los mismos parámetros que aplicaríamos para el conjunto de la población y contando con los deseos de la propia persona.

Esta voluntad de lograr el máximo grado de autonomía personal y social, no obstante, tendrá un cariz diferente si hablamos de disminuciones sensoriales y físico-motrices, que si hablamos de disminuciones psíquicas. Cuando la intervención se dirija a **personas con disminución sensorial o físico-motriz** que no presenten otros tipos de alteraciones, el logro de la finalidad citada llegará mayoritariamente condicionada por los soportes y ayudas técnicas que pueda utilizar la persona para su autonomía tanto a nivel personal como social. La mayoría de las veces, con el apoyo y las ayudas técnicas correspondientes, la persona puede desarrollar sus actividades habituales en centros ordinarios (escolares, de tiempo libre, de trabajo, de vivienda...). Solo en los casos de disminuciones físico-motrices con un alto grado de afectación requerirán de servicios específicos.

Cuando la intervención se dirija a **personas con disminución psíquica**, debido al propio déficit, el logro de la autonomía personal y social no vendrá tan condicionada a las ayudas técnicas propiamente dichas, como al apoyo educativo y al aprendizaje de unos determinados hábitos y habilidades sociales. En ambos casos, la supresión de barreras arquitectónicas e ideológicas es un requisito indispensable para la plena participación social. Las barreras arquitectónicas, en la medida que son físicas y visibles, se pueden detectar y superar más fácilmente. Por el contrario, las barreras ideológicas (tanto de la persona con disminución, como de su entorno), es decir, los miedos, los prejuicios, el rechazo, la desconfianza, el paternalismo, la infravaloración, la indiferencia, etc. son mucho más difíciles de combatir, en la medida de que se trata de actitudes muy enraizadas que requieren de un trabajo educativo y de sensibilización, paciente y constante, para poco a poco hacerlas desaparecer.

3. LA ACEPTACIÓN DEL RIESGO

Una vez la sociedad ha hecho suyo este cambio de planteamiento en la intervención (pasar del asistencialismo al trabajo educativo para la autonomía de la persona), tiene también que asumir el riesgo que ello implica. Cuando un niño empieza a andar, tiene un mayor riesgo de caer y hacerse daño: cuando aprende a comer solo, tiene más riesgo de ensuciarse; cuando aprende a ir solo por la calle, tiene más riesgo de perderse; cuando un joven se saca el carné de conducir, tiene más riesgo de sufrir un accidente; cuando un adulto aprende a cocinar, tiene más riesgo de quemarse; y así podríamos ir señalando riesgos que van asociados al desarrollo humano. Y, a pesar de estos riesgos, seguimos deseando que el niño, el joven o el adulto vaya haciendo aprendizajes que le lleven a ser más independiente y autónomo. Si somos capaces de entender y asumir estos riesgos, también tenemos que ser capaces de aceptar y entender, como parte del proceso educativo, los riesgos que van asociados al logro de la autonomía de las personas

con disminución. Cuando trabajamos el hábito de vestirse solo, la persona puede ponerse prendas de ropa al revés o que no combinen; cuando trabajamos la autonomía para ir al centro educativo o laboral, tenemos que pensar que alguna vez puede perderse; cuando trabajamos el conocimiento y uso del dinero, existe la posibilidad que algún día lo pierda o lo malgaste. Insistimos en que todas estas situaciones tienen que ser entendidas como parte necesaria del proceso educativo que tiene que permitir ir ajustando los objetivos a conseguir y las metodologías a utilizar

3.1 Transición a la edad adulta

Pero esta asunción del riesgo va más allá. Si la sociedad reconoce el derecho de las personas con disminución (y, por lo mismo, también de las personas con disminución psíquica) a participar de los diferentes entornos en la medida que sus capacidades les permite; es decir, si se les reconoce el derecho a educarse, a poder tener un trabajo o una ocupación laboral remunerada (que son los dos entornos en los que se ha trabajado más por la normalización de este colectivo), también habría que reconocer la necesidad de acceder a la adultez y proporcionar los recursos materiales y educativos para que los **eternos niños** (que hoy en día han estudiado y han tenido acceso al mercado de trabajo) puedan realizar la transición a la edad adulta como el resto de la población. Esta necesidad se hace especialmente manifiesta en los ámbitos de la vida cotidiana y del tiempo libre; pudiendo contemplar la posibilidad de emanciparse del hogar familiar y establecer lazos afectivos de amistad o de pareja; considerando el tema de la sexualidad como un aspecto educativo importante a abordar; pudiendo disfrutar del ocio de una forma enriquecedora a través de programas de tiempo libre pensados para adultos, etc.

Siguiendo el planteamiento de Montobbio (1995), como miembros de la comunidad educativa, tenemos el deber de animar y ayudar a la sociedad a asumir este riesgo. Llegar a la normalización en todos los ámbitos sociales implica un proceso en el que todos estamos implicados puesto que, más que medidas concretas a adoptar, normalizar significa tomar una actitud personal y social hacia las diferencias, hacer una apuesta por la diversidad.

4. EL EDUCADOR COMO ACOMPAÑANTE DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Hemos visto que el acceso de la persona con disminución (especialmente de la persona con disminución psíquica) a la autonomía personal y social pasa necesariamente por el hecho de que los educadores establezcan acciones educativas que faciliten la relación entre la persona con disminución y su entorno. A pesar de que esta acción educativa ha recibido nombres muy diferentes (mediación, acompañamiento, relación de ayuda, educatividad, proceso de equilibración, zona de desarrollo próximo), responde siempre a un mismo significado: proporcionar las condiciones adecuadas para que el educando pueda interaccionar con el entorno de una forma significativa y positiva, hecho que le permitirá desarrollar lo máximo sus capacidades. Como dice Fernández (1993) "*el educador debe ser entendido como vínculo de ayuda, de interacción, de mediación entre su situación actual deficitaria y la adquisición de niveles superiores de desarrollo, por muy básicos que estos sean"*. En el ámbito de las personas con disminución con frecuencia se ejemplariza este concepto, con la siguiente imagen: cuando construimos un edificio dentro de un barrio, también construimos paralelamente un andamio que permite que la construcción se vaya haciendo de forma paulatina y segura. Una vez el edificio ya está terminado, el andamio se retira, dado que ya ha cumplido con su función y deja de ser necesario. Solo en las situaciones en que el edificio requiere alguna reparación, los andamios vuelven a aparecer, para retirarse de nuevo cuando la reforma ha finalizado. De la misma manera, el educador actúa como un andamio que ayuda a la persona con disminución a formarse y construir su propio yo dentro de la comunidad en la que vive; pero siempre teniendo presente que tendrá que irse retirando en la medida de lo posible (a pesar de que también cabe precisar que habrá casos en los que el andamio no podrá acabar de retirarse nunca del todo). Este andamio seguramente será más necesario en determinados momentos del ciclo vital en los que se produce una situación de crisis o de cambio. Por ejemplo, en el acceso al mundo laboral, lo mismo si se trata de una empresa ordinaria como en un trabajo protegido, es importante la figura del educador que acompaña el proceso, que hace de mediador, no solo entre la persona con disminución y la tarea a realizar, sino también con los compañeros de trabajo y con el entorno (en este ámbito es lo que conocemos por **trabajo con soporte**). Otro ejemplo lo encontraríamos en el momento en que la persona accede a una vivienda diferente de la del hogar familiar; o cuando se incorpora a actividades de tiempo libre; o cuando se considera que tiene que adquirir habilidades que le ayudarán en su vida de adulto. En todas estas situaciones, y en muchas otras, el educador es pieza clave e insustituible del proceso educativo.

4.1 Posicionamiento y actitudes del educador

El educador, como cualquier profesional que trabaja con personas, no solo tienen que poner en juego sus habilidades profesionales, sino que también tiene que posicionarse actitudinalmente. En lo que atañe a las actitudes, destacaríamos el trabajo desde el respeto y la confianza: creer realmente en las capacidades del otro y ser capaces de reconocerlas y potenciarlas, a pesar de las limitaciones reales que puedan existir. Si se adopta una postura de protección, satisfaciendo las necesidades de la persona con disminución antes que ella las reconozca como tales y sin darle la posibilidad de buscar por ella misma la forma de resolverlas, estamos provocando que la persona atendida adopte una actitud pasiva y de total dependencia hacia el educador. Insistimos en que la acción educativa tiene que partir de la convicción de que la persona con disminución posee unas capacidades a desarrollar, por reducidas que estas sean en algunos casos; y que esta actitud, respetuosa y confiada hacia la persona, al mismo tiempo que rigurosa y tenaz hacia los aprendizajes, es fundamental para el logro de los objetivos educativos que se vayan marcando. Parafraseando

Donlon y Fulton-Burton (1989), "Hay que creer que se pueden conseguir objetivos concretos y continuar trabajando por los mismos sin jamás rendirse. Siempre existe una forma de llegar---".

4.2 Funciones que hay que desarrollar

Partiendo del supuesto antes mencionado, según el cual toda intervención en el ámbito de las disminuciones se guiará siempre por el sentido común y, teniendo como referencia los criterios de funcionalidad del prestigioso profesor y pensador americano Lou Brown (1989), Tena (1997) establece, en primer lugar, las funciones a desarrollar por el educador que trabaja con personas con disminución (principalmente disminución psíquica); en segundo lugar, concreta los elementos a tener en cuenta en el establecimiento de la **relación educador-educando** y, finalmente, reflexiona sobre los **objetivos** y las **actividades** a proponer:

4.2.1 Capacidad del educador

En lo que atañe a las funciones, el educador tendría que ser capaz de:

- Aportar y facilitar aquellos estímulos, experiencias, relaciones y contextos que ofrece el entorno más inmediato, a los que la persona con disminución no puede acceder por sí sola o le resulta muy difícil.
- Dar significación a situaciones, hechos o acontecimientos que la persona con disminución no comprenda o le sean nuevos: ayudar a dar sentido, a entender lo que sucede en el entorno y qué le ocurre a ella.
- Promover la comunicación; única vía para relacionarse con los demás y para entender el entorno. En esta línea, habría que potenciar los recursos comunicativos existentes y/o aportar los apoyos que posibiliten el establecimiento de una comunicación, por reducida que ésta sea (sistemas alternativos: bimodal, Bliss...).

4.2.2 Qué hay que tener en cuenta en la relación

En su relación con la persona con disminución, el educador tendría que tener en cuenta:

- La utilización del lenguaje, aunque parezca que la persona no oye suficientemente o que no nos entiende del todo. El lenguaje tiene que servir para:
  - Entrar en contacto: trasmitir que uno se interesa por el otro y quiere iniciar la comunicación.
  - Explicar, poner palabras a las acciones y a las actividades: para anticiparlas, para pedir aquello que se espera, para especificar aquello que se está haciendo y darle un sentido.
  - Utilizar un vocabulario y una construcción adecuada a su comprensión: en el caso de personas con un nivel de comprensión que estimamos reducido, se tendrán que utilizar frases cortas y simples, con un vocabulario lo más próximo a su espacio vital (el ámbito habitual y conocido por la persona).
  - Ser lo más directo posible a la hora de dar consignas o pequeñas órdenes, para garantizar que llegan. Verificar si lo que se ha dicho se ha comprendido. Si no queda muy claro, volverlo a intentar con otra fórmula, hasta que tengamos la constancia de que se ha comprendido.
- La utilización del tono de voz para diferenciar diversas modalidades de comunicación: serio y directo para las órdenes, suave para las conversaciones de intercambio, etc.
- La proximidad física, de forma que sea la adecuada para garantizar la comunicación.
- La mirada; siempre que nos dirigimos a alguien hay que dirigirle la mirada, puesto que ésta acompaña a la verbalización, le da soporte e indica de forma muy directa que nos estamos dirigiendo a alguien en concreto.
- El contacto físico tiene que servir para apoyar lo que queremos trasmitir, respetando siempre la intimidad y limitándolo a contactos que sirvan para reforzar la comunicación.
- La aclaración y explicitación del tipo de relación: qué lugar ocupa cada uno dentro de la relación. No hay que confundir una relación profesional con otros tipos de relación: el profesional no es ni sustituye al padre o a la madre, al amigo o a la amiga. Definir el tipo de relación ayuda a saber qué se puede esperar del otro y a aceptar los límites y las posibilidades que esta relación ofrece. El tipo de relación tiene que seguir los mismos parámetros que tendría con cualquier otra persona sin discapacidad en la misma circunstancia. Solo hay que tener en cuenta las particularidades que comporta su discapacidad para adecuarnos a ella.

4.2.3 Planteamiento de objetivos

En lo referente al planteamiento de objetivos a trabajar, hay que tener presente que:

- Tienen que estar en relación directa con las necesidades de la persona
- Tienen que ser adecuados a las posibilidades reales de la persona
- Hay que priorizar aquellos que son más fundamentales
- No tienen que ser excesivamente ambiciosos
- Tienen que ser bien definidos
- Tienen que ser fácilmente evaluables

4.2.4 Actividades propuestas

Y en cuanto a las actividades propuestas, aparte de que mantengan coherencia con los objetivos propuestos, con los recursos disponibles, con las características del grupo de personas atendidas y con las posibilidades del equipo educativo, hay que poner el acento en:

- Que tengan carácter globalizador: no tiene sentido plantear una actividad concreta para cada objetivo. Sino que hay que buscar un tipo de actividad a partir de la que cual se puedan trabajar diversos objetivos.

- Que se adecuen a la edad cronológica y a los intereses de las personas atendidas
- Que estén vinculadas a la vida cotidiana: hay que poder ver su utilidad y su significación en su entorno más inmediato.
- Que posibiliten la delegación de responsabilidades, por pequeñas que sean, a cada una de las personas atendidas.
- Que tengan una finalidad clara y próxima que la persona con disminución pueda reconocer y apreciar. El sentido de la actividad tiene que ser evidente, sin que sean necesarias muchas justificaciones.
- Que favorezcan, en la medida de lo posible, la participación de las propias personas con disminución, fomentando su expresión y la capacidad de tomar ciertas decisiones.

Hay que tener en cuenta que, más allá de la atención concreta a la persona con disminución, habrá que incluir siempre y de forma ineludible a la familia. Es importante partir de la idea de que la familia, profesionales y centros tienen que trabajar conjuntamente por el bienestar de la persona atendida y que esto conlleva una relación de estrecha colaboración.

5. CONCLUSIONES

És erroni pensar que les persones amb disminució necessiten ser tractades de manera diferent, que cal estar-hi d'una "altra manera", que necessiten un model de relació diferent, perquè amb aquest tracte diferent és quanm els fem diferents com a col·lectiu, i a poc a poc es configuren unes actituds diferents i una relació difícil de sintonitzar amb la societat, i és quan fomentem que siguin més diferents del que la deficiència en si pot generar.
Merche Barreneche

Quisiera terminar este artículo insistiendo una vez más en que, si la sociedad acogiera de forma natural a todas las personas que la componen, si hubiésemos llegado a una situación óptima en que todos los estamentos sociales (escuelas, empresas, centros de ocio, administraciones, etc.) se establecieran de forma que diesen respuesta a las necesidades de todos los ciudadanos, no sería necesario que ahora hablásemos de cómo tienen que ser las acciones educativas y las actitudes a tomar ante las personas con disminución. Desgraciadamente, aún nos queda mucho camino por recorrer para llegar a una plena normalización. Normalización es un concepto forjado en los países escandinavos a principios de los años sesenta que significa poner a disposición de las personas con disminución unas pautas y condiciones de vida del conjunto de la sociedad; es un concepto que apela directamente al **sentido común** (¡volvemos a encontrarlo!) y que tendría que planear sobre cualquier acción educativa con personas, tengan o no disminución. La normalización nos llevará a priorizar los recursos de la red ordinaria antes que utilizar servicios específicos (a pesar de que seguirán siendo necesarios en determinadas situaciones); a capacitar y potenciar en lugar de sobreproteger y compadecer; a asumir los riesgos del proceso hacia el máximo grado de autonomía en vez de mantener **eternos niños**; en definitiva, en ir retirando andamios...

Tal como hemos señalado y explicado en diferentes momentos, el educador tiene un importante papel a jugar en el acompañamiento de la persona disminución a realizar estos procesos. Pero queremos acabar el artículo evidenciando también su importancia en el acompañamiento del resto de la sociedad en aceptar, valorar y participar en estos procesos. la defensa de los derechos de la persona con disminución es una lucha iniciada y capitaneada principalmente por las asociaciones de personas con disminución y sus familiares. Pero en realidad es una lucha que corresponde a todos y que beneficia al conjunto de la sociedad.

Bibliografía

American Association on Mental Retardation (1992) Mental retardation. Definition, Classification and Systems of Supports. AAMR, Washington.
Barreneche, M. (1995) "Les persones amb disminució a les activitats de vacances". En Actes del Simposi Europeu Perspectives per a les colònies i activitats de vacances.
Brown, L. (1989) Criterios de funcionalidad. Fundació Catalana Síndrome de Down - Edicions Milan, Barcelona
DD.AA. (1996) No ser una silla. La cara oculta del mundo de los grandes discapacitados. Ediciones Txalaparta, Tafalla.
Donlon, E.T. y Fulton-Burton, L. (1989) La enseñanza de los deficientes severos y profundos. Un enfoque práctico. Mec-Siglo XXI.
Fernández, J. (1993) "La relación educativa: principio de optimización en la educación del deficiente mental profundo". En Polibea, n.28, pp. 7-11.
Gràcia, A. (1998) "Tots som disminuïts". En Quaderns de Serveis Socials n.13. Diputació de Barcelona. Pp. 5-7.
Montobbio, E. (1995) El viaje del Señor Down al mundo de los adultos. Fundació Catalana Síndrome de Down - MASSON, Barcelona.
Otero, P. y Arroyo, A. (1997) Transición a la vida adulta. Editorial Escuela Española, Madrid.
Tena, C. y Torras, I. (1997) "Persones amb disminució". En Postgrau d'Animació Estimulativa, Unitat 2. Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés, Barcelona.
Vila, A. (1991) Els fills diferents. Barcanova Educació, Barcelona.

PARTICIPACIÓN SOCIAL Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD PSÍQUICA[25]

Jesús Eloy Gaspar. Psicólogo. Animador sociocultural. Profesor de adultos en Tenerife.

El presente artículo es el fruto de horas de estudio y práctica reflexiva en el ámbito de la salud mental. La Educación Social y más concretamente las prácticas concernientes a la Animación Sociocultural son un diamante en bruto por explotar en dichos ámbitos que han sido relegados a manos de los sanitarios, olvidando que la realidad social de las personas que se encuentran dentro de estos colectivos están inmersas en procesos contextuales amplios. El sentido crítico lleva a pensar que las personas, independientemente de su discapacidad, pueden elegir en la mayoría de las ocasiones aquello que les concierne, a pesar de que por regla general se les priva del derecho a hacerlo. Por ello, este ensayo pretende dar voz a los que se les ha negado, cumpliendo así uno de los propósitos de la Educación Social, el de ser una disciplina comprometida e histórica. Dado que el potencial para cambiar las circunstancias de cada persona reside en ella misma, es conveniente que se consideren alternativas de intervención y propuestas que emanen del colectivo.

"La discapacidad es algo más que el hecho neto de la discapacidad material, sea cual sea ésta o sea cual sea la concepción sobre ésta que adoptemos" (García Alonso, 2003) La alternativa del modelo de vida independiente pujante desde el norte de Europa cada vez está más cerca de ser una realidad. Algunas familias institucionalizan a sus hijos/as al verse desbordados por funciones que no pueden asumir y por sentimientos de incompetencia ante las demandas que una discapacidad requiere. No es fácil tomar la decisión de institucionalizar a un miembro de la familia, pero cuando no queda otra alternativa se hace asumiendo con ello no sólo las consecuencias a nivel personal sino las que impone el medio en el que nos desenvolvemos, crítico ante la desatención de las funciones típicamente familiares.

Las personas con discapacidad en este momento y en nuestro contexto pueden demandar otra serie de servicios que hace unos años estaban lejos, si quiera de imaginarse. En la actualidad la lucha por los derechos de las personas con discapacidad ya no está en manos exclusivas de los familiares y profesionales preocupados por esta temática, es el momento de que las personas con discapacidad participen en la toma de decisiones que les conciernen y en el que tomen un papel protagonista propiciado por razones de índole política, ideológica y social. En lo que se ha denominado democracia participativa, una democracia de todos y para todos, en los que una estructura corporal afectada no impida participar en multitud de eventos de la vida social. Se aleja esta concepción, de la tradicional visión de caridad, ya que implica también la asunción de una serie de responsabilidades para con la sociedad en la que se integran estas personas con valiosas aportaciones y posibilidades, gracias a los desarrollos tecnológicos y al ingenio de muchas personas que han desarrollado estrategias para acercar lo que antes estaba muy lejos.

"La persona con discapacidad reclama respeto hacia las decisiones individuales, hasta donde sea posible en cada caso." (García Alonso, 2003).

Lo que este movimiento defiende es el derecho a la autodeterminación, a poder dirigir sus vidas en la medida de las posibilidades de cada uno. Proclama la independencia de las personas, no en el sentido de que la persona se valga por sí misma para todas las labores del día a día, sino en el sentido de que pueda elegir lo que le concierne, en el sentido de disfrutar de los goces de una vida en su comunidad y en familia. Proclama el alejarse de términos como el de necesidades especiales por optar al de las mismas necesidades con diferentes formas de satisfacerlas. La vida independiente significa poder tomar sus propias decisiones, correr riesgos, cometer errores, simplemente hacer lo que desea a pesar de tener una discapacidad.

Los modelos de vida independiente significan una alternativa a los institucionales, en el caso de la discapacidad psíquica aún quedan muchos aspectos por definir y muchas experiencias por desarrollar pero empiezan a cuajar experiencias en algunos lugares de la geografía española (Congreso Europeo Sobre Vida Independiente, 2003).

"La desinstitucionalización no se planteará hasta bien entrado nuestro siglo, gracias a la influencia de los principios de normalización y ambiente menos restrictivo aparecidos a mediados de los años setenta." (Verdugo, 1995: 602).

Sacar a las personas con discapacidad de las instituciones, tiene el objetivo de fomentar su participación en una ciudadanía plena, no basta con cerrar las pocas alternativas que quedan al auspicio de los Estados sino que hay que plantear alternativas conjuntamente con el colectivo afectado sobre las respuestas a implantar que les conciernan. Esto es, el movimiento de vida independiente exige una diversidad en las respuestas, más allá de la alternativa residencial, a

[25] Tomado de: Revista de educación social No. 3. (Res es una publicación digital editada por la Asociación Estatal de Educación Social, Barcelona. (ASEDES). ISSN 1698-9097. en http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=119. 21 de octubre de 2005.

la que se acude en nuestro contexto aún, por excelencia, se indagan en las características de nuevas formas de hacer que no desvinculen a la persona de su contexto ni de su libertad de albedrío.

La participación es, probablemente, la principal fuerza del pensamiento político concerniente a la discapacidad en los últimos decenios.

De hecho, durante muchos años abrieron sus puertas macro-instituciones y aún en algunos lugares las tienen abiertas para emparedar a las personas que tienen algún tipo de limitación ya sea motórica, sensorial, psíquica o emocional. La sociedad y, como reflejo de la misma, sus instituciones, no sólo tomaban medidas de represión dirigidas a las personas con discapacidad sino que las hacían desaparecer o se beneficiaban de su discapacidad. En la bibliografía se pueden encontrar documentos escabrosos en los que se mandaba a ejecutar a aquellos que fueran diferentes: a los mendigos, insensatos, locos… para mantener la ciudad limpia, en pleno siglo XVII; no muy lejos se producían procesos legales de enajenación con el fin de expropiar a los dementes de sus pertenencias, cuando no de confinarlos de por vida a instituciones manicomiales; así aún en la actualidad se mantienen en diferentes contextos tratos marginales para el colectivo de personas con discapacidad no prestándosele atención en multitud de contextos contemporáneos. Algunos ejemplos también se dieron de trato más amable hacia las personas con discapacidad, así a los invidentes de la antigua Grecia se les atribuían poderes sobrenaturales al poder observar cosas que los seres normales no estaban preparados para observar; en Egipto se utilizaron las prótesis de muy variadas maneras; en España se procedió a quitar las cadenas a los dementes y alienados. Se les institucionalizó para evitar persecuciones y un mal trato por la sociedad. Pero, "proteger significó de hecho aislar. Estos centros se convirtieron en Instituciones Totales, semejantes a pequeños pueblos, aisladas y prácticamente autosuficientes." (Verdugo, 1995: 603).

Los movimientos hacia la vida independiente de personas con discapacidad y sus propuestas filosóficas buscan caminos por donde pasar a materializar sus presupuestos, del aislamiento se pretende pasar a una participación plena en todos los sectores de la sociedad, participación que legislativamente va reglándose, pero que aún dista de ser una realidad palpable. De todos modos se ha avanzado mucho y se están dando las condiciones previas que permiten salir a la calle a este colectivo y hacer constar su presencia y sus necesidades.

"La integración física es la condición previa para alcanzar la integración social, es condición necesaria aunque no garantice por sí misma la integración social." (Verdugo, 1995: 606).

La percepción homogeneizadora de una humanidad en la que no exista diversidad, además de ser ficticia deja fuera de sí a muchos colectivos. Así, encontrar en la diferencia un valor se convierte en un trabajo que tiene que arrancar desde sus raíces con el intercambio de experiencias entre las personas que no teniendo discapacidad y pudiendo desarrollarlas, entren en conocimiento de otras realidades que le son coetáneas.

Las tendencias en todo el mundo relativas al cuidado de la salud mental reflejan una política de desinstitucionalización y es en dichos procesos donde la Educación Social se erige como una de las disciplinas que dispone de las herramientas para fomentar el desarrollo de propuestas dirigidas a la atención de estos colectivos y a sus intereses.

Puede existir un conflicto de intereses muy grande en tanto en cuanto las propuestas realizadas desde el movimiento de vida independiente chocan de frente con políticas más institucionalizadoras o con intereses económicos de pseudorepresentantes de personas con discapacidad, que pusieron en marcha servicios que en su día tenían una funcionalidad que puede que hoy hayan dejado de tenerla, pero se presentan incapaces de adaptarse a las demandas del colectivo para el que, supuestamente, trabajan. Así por ejemplo, se dan en la geografía insular muchos centros en el que llevan realizando el mismo tipo de talleres durante periodos inestimablemente largos, con la circunstancia que deriva de cara al bienestar físico y psíquico, al afectar también al componente motivacional generando abulia y apatía en muchas personas.

Se puede destacar también el agujero en este tipo de instituciones en las que se presentan proyectos que atienden más a las características de las subvenciones que a los fines mismos de la organización o a las necesidades de las personas a las que atiende, propiciando así un clientelismo y un sistema de oídos sordos a las demandas de los beneficiarios de las acciones a los que se les imponen las medidas tomadas.

"No existe una sensibilidad o conciencia generalizada para impulsar decidida y masivamente alternativas comunitarias que contribuyan significativamente a la normalización de las vidas de muchas personas adultas con retraso mental." (Verdugo, 1995: 606).

En el colectivo de personas con discapacidad deberían primar objetivos educativos dirigidos a la consecución de la autonomía funcional, ya que este tipo de aprendizajes repercuten directamente sobre la dinámica familiar que se encarga de realizar tareas que la persona podría, en algunas ocasiones, realizar autónomamente:
"El objetivo de la instrucción es conseguir una independencia total o parcial en aquellas habilidades más necesarias y que fomentarán su autosuficiencia en el hogar, en la escuela, en el trabajo o en la comunidad." (Verdugo, 1995: 579).

El valor humano lo tienen las personas desde el momento de su nacimiento, en la sociedad actual es fácil caer en el error de valorar a las personas por lo que hacen o por lo que tienen, menospreciando el valor de la vida en sí misma y a otras personas que tienen o hacen diferentes cosas:
"El valor de un niño concebido no radica en la eficacia de lo que realiza sino en la dignidad de lo que posee: su propia identidad." George Orwell (extraído de Villagraz, 2002, p.10).

Esta concepción de la persona da un valor neurálgico a la participación de la misma en todos los procesos que le incumben, desde una concepción sociológica emancipadora y desde la Educación Social, y por ende desde la Animación Sociocultural, se promueve el que las personas sean agentes de cambio de la realidad que vivencian, sean sus voces las que dicten la dirección a tomar y sus huesos los que sientan las consecuencias de su libre decisión. Los profesionales en esta ocasión pasarán a ser los canalizadores de este tipo de intercambios participativos en los que se persigue un desarrollo de la autonomía funcional. Esto no requiere que las personas sean capaces de hacer todo por sí solas sino más bien que participen en las decisiones de todas las acciones que con ellos se realicen.

"El mundo actual valora a la gente por lo que vale y vale tanto como pueda hacer, no valora a la persona por lo que es, reduciendo y devaluando al ser humano." (Pérez-Serrano, 1999).

En el caso del retraso mental se asocian unas determinadas características al prejuicio que cargado de información nunca resulta inocuo. Tiene un efecto importante no sólo en cuanto a consecuencias para la personas que es objeto de prejuicio sino para los que la rodean, en este caso los profesionales y las familias, que se ven afectados también a la hora de trabajar con dichos colectivos, subestimando o sobreprotegiendo a estas personas en su desarrollo.

"En una sociedad clasista, maniatada por los estereotipos y prejuicios, como es la actual, las minorías no se libran: a las personas con Síndrome de Down se las clasifica de obstinadas, defectuosas, sociables o sumisas. La realidad es que como en cualquier otro grupo humano, entre las personas con Síndrome de Down hay una rica variedad de temperamentos, según los padres, la infancia, la educación." (Villagraz, 2002, p.35).

El establecimiento de una tipología de discapacidades se realiza por atender a un criterio pedagógico y funcional, no encontrándose aún investigaciones en las que se haya comprobado que distintas discapacidades estén asociadas a distintos rasgos de la personalidad o del temperamento.

"Cuando nos referimos a que las personas con retraso mental con necesidades de apoyo generalizado pueden hacer cosas si cuentan con el apoyo adecuado, no estamos diciendo nada diferente de lo que decimos de cualquier otra persona; sólo que los apoyos que necesita son generalmente de una elevada intensidad, muy profesionalizados junto con los naturales de la sociedad, en todos los ámbitos de su vida, y permanentes en el tiempo." (Casado, 2000; 104).

Casado hace un recorrido acerca de la idea de integración y de cómo ésta tiene su respaldo en sendos documentos de la UNESCO y la Constitución Española, entre otros "equiparación de oportunidades significa el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad […] se hace accesible para todos." (Casado, 2000; p.26).

Acerca del término inclusión/exclusión el autor prefiere marginalidad por el origen del dicho término. Pone en duda la certeza del término inclusión que según el Concise Oxford Dictionary establece que incluir algo o alguien es "comprender o incorporar como parte de un todo", tratar o considerar como comprendido. Por otra parte, el mismo diccionario define integración como la mezcla de personas previamente segregadas, el acto o la instancia de integrar como "convertirse en miembros de la sociedad en igualdad de condiciones". Así la diferencia entre inclusión/integración estaría en el peso que tiene el individuo o la sociedad en su adaptación a esta situación. Para la integración el peso recae sobre la persona, y para la inclusión sobre la sociedad. Siendo integración la palabra que recoge la LISMI se usará esta pero en acciones sociales también. Este nombra el concepto calidad de vida y algunos indicadores de la misma. (Casado, 2000; 28) Aspectos centrales en la calidad de vida son: el bienestar personal, la participación social y la autodeterminación individual. (Casado, 2000; 103).

Bibliografía

CASADO, D. De la integración a la calidad de vida. En Documentos de Estudio de ocio, n. 9. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000.
Congreso Europeo sobre Vida Independiente (2003) disponible en www.congresovidaindependiente.org. Fecha de consulta 19/01/05
GARCÍA ALONSO, J. V. El Movimiento de vida independiente: Experiencias Internacionales. Madrid: Fundación Luís Vives, 2003.
PÉREZ-SERRANO, G (coord.) Exclusión e integración social. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1999.
VERDUGO, M. A. (dir.). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI, 1995.
VILLAGRAZ, R. Síndrome de Down: una vida por delante. Madrid: FEISD, 2002.

NUEVOS ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS CON PERSONAS MAYORES Y SALUD MENTAL[26]

Xavier Lorente. Educador Social. Docente del EUTSES (Pere Tarrés-URL).

Si hablamos de personas mayores y salud mental, necesariamente entramos en la discusión sobre la normalidad. Hoy en día sabemos que el crecimiento experimentado que han sufrido los países desarrollados ha excedido los cálculos previstos, y este envejecimiento de la población contribuye al nacimiento de nuevos escenarios. Uno de ellos es dónde se encuentran los profesionales de la intervención en salud mental y con personas mayores.

Estos colectivos, que presentan una multiplicidad de problemáticas asociadas y que tienen unas características concretas, piden una intervención adecuada a sus necesidades. El educador/a social interviene paralelamente con otros profesionales sobre los mismos parámetros, para poder ofrecer espacios y referentes que puedan ayudar a estructurar al individuo. Por lo tanto, cualquier propuesta que realicemos supone una influencia importante en su bienestar. Esta realidad le exige al profesional un máximo de coherencia y consenso.

Para entender los verdaderos efectos del aumento de personas mayores en centros de salud mental, se debe abandonar la óptica transversal, es decir, aquella que observa personas de diferentes edades en un momento concreto, y cambiarla por la óptica longitudinal, la que observa las diferentes edades a lo largo de la vida de las mismas personas, el avance de la cual se centra en las mejoras biopsicosociales.

Este "nuevo escenario", a duras penas ha tenido seguimiento, pendientes como estábamos de la función médica y la custodia que realizaba el celador. Pero ha cambiado completamente nuestra intervención.

Estas nuevas generaciones que han protagonizado la madurez y el envejecimiento en nuestros centros han sido un importante motor de cambio, porque han colonizado unas edades hasta hace poco muy despobladas en la atención en salud mental y, porque al hacerlo, han ampliado enormemente, no la esperanza de vida, sino nuestra propia concepción y previsión de las trayectorias y proyectos vitales. El trabajo con estos colectivos se está rebelando, en los últimos años, como un ámbito emergente entre los educadores sociales, constatando modelos de intervención educativa.

De acuerdo con este objetivo, este artículo presenta, por una parte, el análisis de la situación y, por la otra, el papel de las personas mayores en el ámbito de la salud mental. Cabe destacar con antelación que el tema que se propone es muy amplio y de una enorme riqueza, tanto por la diversidad de características y necesidades de las personas con las que trabajamos, como por la diversidad de espacios de intervención.

Como siempre ocurre cuando se etiqueta a un grupo social, se acaba reduciendo la diversidad de un conjunto de personas a una sola característica que la identifica como grupo. Hablar de personas mayores y salud mental implica meter en el mismo saco a personas con características muy diferentes.

En nuestra actualidad, estos cambios experimentados han desarrollado dos tipos de intervenciones:

- La que mantiene que el descenso de la mortalidad está provocando problemas crónicos, degenerativos o incapacidades. Es menos letal pero no ha disminuido su incidencia. El retraso sólo habría provocado el aumento de la proporción de quien lo sufre y la aparición de cuadros múltiples y más severos.
- La que cree que, a la vez que se ganan años de vida, se retarda también la edad en que aparecen las enfermedades crónicas.

Partiendo de la base de que no existe un concepto de salud estándar, sino que también está relacionado con la subjetividad y los valores individuales y personales, lo que sí tenemos claro es que, a pesar de sufrir una enfermedad concreta, podemos vivir la vida en un grado alto o bajo de calidad. En el ámbito de la salud mental no siempre se ha tenido la vivencia social de la enfermedad mental y del enfermo mental. Hoy, esta conceptualización está muy determinada culturalmente. El concepto y la práctica de la rehabilitación, ha ido variando en función de la evolución de la consideración social.

Consideramos por tanto que la intervención del educador social con las personas mayores en el ámbito de la salud mental debería regirse por dos ejes fundamentales: la autonomía y la socialización. La autonomía entendida como la potenciación de todas las capacidades y recursos propios, que permita la posibilidad de realizar el máximo de situaciones y, en la medida que se pueda, ofrezca la opción de decidir sobre aquello que afecte directamente al enfermo. Y la socialización, entendida como facilitadora de recursos personales y sociales dentro de los entornos habituales, adecuados a la edad, condición y características.

---

[26] Tomado de: Revista de educación social No. 3. (Res es una publicación digital editada por la Asociación Estatal de Educación Social, Barcelona. (ASEDES). ISSN 1698-9097. en http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=122. 21 de octubre de 2005.

Este acceso a la autonomía personal y social, pasa necesariamente por establecer acciones educativas que faciliten la relación entre la persona y su entorno, proporcionando las condiciones adecuadas para que podamos interaccionar con el entorno de una forma significativa y positiva, hecho que permite al enfermo desarrollar al máximo sus capacidades.

Estas prácticas han de posibilitar la adquisición de recursos internos y el acceso a recursos externos que favorezcan el mayor grado de autonomía y de calidad de vida. Algunos parámetros que definen la intervención en salud mental, son:

1. 1. El sujeto social es la persona individual/familia/comunidad en una localización geográfica concreta.
2. Los factores del sufrimiento se contemplan desde una interacción de carácter biopsicosocial.
3. Se contempla la prevención, la atención y la promoción de la salud mental.
4. La localización de los programas de intervención debe estar situada dentro de la propia comunidad.
5. La responsabilidad -a diferentes niveles- es de las administraciones, de los servicios profesionales y de las redes asociativas.
6. La participación comunitaria en la detección de los problemas y de las necesidades.
7. Los equipos específicos de profesionales son necesariamente multidisciplinarios e interdisciplinarios.

En este modelo y con estas consideraciones se hacen incompatibles conceptos como "paciente" y pasa a ser más adecuado el de usuario o usuaria de un servicio determinado. A la persona usuaria no se la rehabilita sino que se la acompaña en un proceso que va realizando ella misma.

En este sentido, nos puede ser útil el concepto de partenariado. Los elementos caracterizadores son:

- Define la centralidad de la participación del usuario o usuaria en su propio proceso de rehabilitación.
- Desde el profesional, se trata de potenciar la escucha y el acompañamiento hacia la autonomía de la persona usuaria y no de generar nuevas dependencias.
- Noción holística que tiene en cuenta a las personas usuarias, al equipo y a la red social como coautores necesarios de un mismo proceso.
- Se posibilita y potencia la participación del usuario en los objetivos elaborados por el equipo de rehabilitación.

El avance en la comprensión integral orientada por los criterios éticos que se desprenden hace que el enfermo mental sea considerado, básicamente, como una persona con derechos de ciudadanía. Esto crea necesariamente unos roles profesionales más interdisciplinarios que saben realizar funciones dirigidas hacia un desarrollo óptimo de esta práctica. Es una práctica que, ante el concepto de custodia, propone un concepto de acompañamiento socioeducativo (ASE) (1) del profesional de la acción social.

Como bien enmarca Fernández (1993), "El educador debe ser entendido cómo vínculo de ayuda, de interacción, de mediación entre su situación actual deficitaria y la adquisición de niveles superiores de desarrollo, por muy básico que éstos sean". Es la forma de personalizar el apoyo hacia el sujeto y de situarlo en condiciones de simetría a la intervención.

Destacamos esto porque velar tiene, solícitamente, un esfuerzo por alguna cosa o por alguien. La acción de velar requiere dedicación, esfuerzo continuado y sufrimiento por el otro. La acción de velar trasciende el marco sanitario y debe considerarse de una manera más global y relacionarla, igualmente, con la curación. Para poder curar a alguien es necesario velar y, así, evitar que sufra una enfermedad, es decir, prevenir. Asimismo, la acción de velar, aun practicada en los enfermos denominados incurables, tiene efectos curativos, aunque estos sólo sean detectables en el plano de la interioridad del enfermo. Para curar bien es necesario velar. Velar es, por lo tanto, anterior a curar.

Y todo ello sin olvidar la acción de capacitar. Capacitar a alguien es ayudarle a superar sus dependencias y sus vasallajes. El trabajo de capacitar trasciende, como en el caso de velar, el marco de la salud, y está muy relacionado con el trabajo de educar. A la larga, el proceso de educar, de formar integralmente a un ser humano desde todas las perspectivas y dimensiones, es capacitarlo para enfrentarse al arduo trabajo de ejercer el oficio de ser persona.

Un equipo que realiza intervenciones debe responder a esta complejidad e interrelación, por lo que dentro del equipo son necesarios todos los/las profesionales como sujetos de la intervención, que aporten no una suma, sino una complementariedad a la intervención.

En este marco hay funciones que son comunes a todos los/las profesionales de un equipo:

a) Escuchar y comprender qué le pasa a la persona mayor ante la antigua función normativa.
b) Favorecer el desarrollo de capacidades ante el tutelaje por defecto; la esperanza ante la cronicidad incapacitante.
c) Aportar a la persona mayor una visión integradora de ella misma y de su entorno, no parcial ni fragmentada.
d) Observar y recoger información parcial, desde cada profesional, para poner después en común.
e) Planificar y evaluar, reflexionar críticamente sobre el trabajo individual y colectivo, para aportar, para mantener unos objetivos que den temporalidad e idea de proceso. La evaluación de calidad, la consciencia de que la relación produce cambios ante la rigidez.

Por las características de la función social del educador, éste juega una función entre la persona mayor y sus dificultades, asumiendo la función de buscar herramientas educativas para efectuar una filtración de los contenidos clínicos y aplicarlos articuladamente dentro de la vida cotidiana de la persona. Los objetivos terapéuticos deben estar en consonancia con los objetivos educativos, y se debe tender a reforzar la terapéutica mediante la intervención pedagógica.

En este sentido siempre nos hemos posicionado sobre la filosofía de la Animación Estimulativa (2) que ha de tener el educador:
- Facilitar estímulos, experiencias, relaciones y contextos.
- Dar significado a situaciones y hechos.
- Promover la comunicación.

En nuestra relación educativa, por tanto, hemos de tener en cuenta:
- Necesidad de empatía y de asertividad.
- Utilización de criterios de participación y de consenso.
- Contacto con la comunidad.
- Apelación de aquellos aspectos más sanos y conservados de la persona mayor, sabiendo escuchar en todo momento sus dificultades. Es una función de acompañamiento activo, ayudando a situarlo sobre qué le pasa dentro del contexto en el que se da. Ayudar a desarrollar criterios de realidad.
- Facilitación de un espacio donde se potencie la escucha y el diálogo a través de las diferentes actividades, favoreciendo al mismo tiempo un marco estable donde se puedan desarrollar los procesos.
- Favorecimiento de la relación, respetando la individualidad y, al mismo tiempo, potenciando la socialización y la ayuda mutua.
- Enseñanza, es decir, función pedagógica, entendiéndola como una construcción de hábitos y afectos.

La planificación de los objetivos, por lo tanto, debe ser:
- Con carácter globalizador
- Objetivos vinculados a la vida cotidiana
- Favorecedora de la participación, fomentando la expresión y la capacitación

Estas actuaciones son elementos de participación, ya que de forma personalizada recogen procesos, refuerzan acciones y, al mismo tiempo, estimulan procesos nuevos. Deben ser un reflejo permanente del estado psicosocial de la gente mayor.

Sería un error pensar que las personas mayores en salud mental, necesitan ser tratadas de manera diferente, ya que gracias a este trato diferente, las hacemos diferentes como colectivo y, poco a poco, se configuran actitudes diferentes, convirtiéndose a largo plazo en una relación difícil de sintetizar.

Notas:
(1) Acompañamiento socioeducativo. J. Planella/ X. Lorente. IV Jornadas científicas de investigaciones sobre personas con discapacidad. Salamanca. 2001.
(2) Los conceptos de Animación estimulativa, son ampliamente conocidos en Catalunya, gracias a la formación a distancia del Postgrado de Animación estimulativa, discapacidad y salud mental. Centro de Postgrados y Másters Pere Tarrés. URL.

Bibliografía

BION, W.R. "Diferenciación de las personalidades psicóticas de las no psicóticas", en Volviendo a pensar. Buenos Aires: Horné, 1997.
FERNÁNDEZ, J. "La relación educativa: principio de optimización en la educación del deficiente mental profundo", en Polibea, núm. 28 (1993), pág.7-11.
WATTS, Fraser W.; BERNET, Douglas H. "Rehabilitación psiquiátrica. Teoría y práctica". México: Noriega Lirusa, 1990.
SBRILLER, Liliana; WARSCHAUSKI, Graciela. "Terapia ocupacional, teoría y clínica". Argentina: Ricardo Vergara, 1990.

BLOQUE IV
DISEÑO DE LA ESTRATEGIA

LA MEDIACIÓN EN LA ACCIÓN SOCIAL[27]

Santi Marsal. Experto en prevención social

Cuando se habla de mediación actualmente se nos ofrece un panorama que podríamos calificar poco menos que de desolador. A diestro y siniestro se habla de mediación con el mayor desparpajo. ¿Alguien imagina que se usara con la misma ligereza el concepto pintura referido indistintamente a pintar escaleras o cuadros? Pero no es el famoso desconocimiento o falta de "cultura de la mediación" lo que obstruye los progresos. A mi entender, son otras las causas. Veamos algunas.

En primer lugar me gustaría señalar la importancia de tener una visión del papel del conflicto en sus justos términos, puesto que en realidad los conflictos no son ni buenos ni malos, sino fructíferos compañeros de camino. Son los conflictos los que generan nuevas situaciones y relaciones humanas. Una actitud reflexiva y coherente sobre el conflicto permite visualizar una diferencia fundamental con aquellos que quieren eliminarlo a toda costa y para los cuales se trata de un mal a extirpar. En esta línea de pensamiento se inscriben aquellos que identifican la mediación como una técnica más de resolución de conflictos.

Entre los principales impulsores de esta visión reduccionista de la mediación, quiero señalar algunas profesiones que viven del conflicto: abogados, policías, militares... Para todos ellos el conflicto es el enemigo a batir y exterminar. De paso, puede devenir en una buena fuente de ingresos o bien medallas.

Otra de los mitos que es preciso revisar, es el referente a una supuesta "gran bolsa" de conflictos sociales escondidos. Esta teoría se esgrime comunmente para concluir que hace falta sacar a la luz los conflictos con el fin de gestionarlos, resolverlos, etc. Es como si un nuevo mercado por descubrir se abriera ante nuestros ojos. Consecuentemente, los colegios de abogados, psicólogos, trabajadores sociales... se aprestan a reservarse una parte del pastel, ofreciendo cursos rápidos y pidiendo reconocimiento legal.

De esta manera se presentan diversas cábalas sobre la cantidad de horas de "master" necesarias para tener el título de mediador, cuales serán las asignaturas y quién las impartirá, qué organismo dará títulos oficiales, etc. Otra línea de trabajo con vistas al monopolio, consiste en reclamar legislaciones que hagan de la mediación una profesión reglada y exigible en la mayor parte posible de intervenciones sociales: las relacionadas con el derecho contencioso y penal y en los casos de divorcio, por ejemplo. Incluso se aplauden las legislaciones que pretenden imponer la mediación, hacerla obligatoria. En Argentina una ley de este tipo, que obliga a la mediación como paso previo a ver las causas penales, acaba de ser revocada por el tribunal constitucional. El fallo considera una invasión de competencias de la administración en la justicia. Claro que solo se pretendía favorecer los colegios de abogados, que son los que habían pedido con insistencia tal norma. La mediación pre-judicial la debían desarrollar, como no, abogados. Se trataba de una "nueva profesión" en desarrollo que requería conocimientos de leyes. Veremos como continua esta feria de intereses en que se está convirtiendo la mediación en Argentina. Se trata, de momento, de hacer un favor a las gentes y, como es bienintencionado -y lucrativo-, pues: ¿ Para qué pensar más?.

En realidad se trata de un debate muy poco serio. Ni existe tamaño pastel ni la mediación consiste en un conjunto de técnicas que, una vez aprendidas, capacitan para encontrar soluciones allí donde no existían. Otras materias se reclaman también competentes en este ámbito: la conciliación, el arbitraje, las técnicas de negociación, la justicia de paz... Si la mediación se confunde con estas materias de carácter binario, (Basadas en el esquema "yo te doy, tu me das") orientadas claramente a la resolución de conflictos y sin los cuales no pueden subsistir: ¿Dónde reside la especificidad de la mediación, esa "cosa nueva" capaz de convocar congresos?.

Digámoslo claramente: la mediación es la actividad, la acción de un "tercero", que realiza un trabajo de tipo "ternario" para que personas que han aceptado libremente la presencia del mediador, alcancen una nueva relación. Esta relación nueva, que comporta una comunicación y una visión distinta del otro, puede servir para prevenir futuros conflictos o bien para crear nuevas relaciones que fructificarán o no, por si mismas. También puede servir para que ellos mismos, por si mismos, encuentren una salida a un conflicto, o no. En todo caso, su nueva relación, su dotación comunicacional, permanecerá independientemente del conflicto, dispuesta para afrontar otros retos de la vida o generando mayor cohesión social.

A diferencia del terapeuta (Puesto que alguien puede pensar en paralelismos), el mediador debe respetar (Y fomentar) en todo momento la libertad de las partes, no en coaccionarlas sutilmente en vistas al supuesto beneficio de alcanzar un acuerdo. Así como la justicia debe permanecer con los ojos vendados, la mediación debe tener las manos atadas, sin usar en modo alguno los aspectos personales que, sin duda, aparecen en las reuniones de mediación. Por lo tanto, al mediador no le está permitido manipular la situación ni siquiera en el caso de un supuesto beneficio para las partes, cosa que no se corresponde con la acción terapéutica, destinada, esta si, a una función binaria: curar. Estos matices

[27] Tomado de: Revista de educación social No. 2. (Res es una publicación digital editada por la Asociación Estatal de Educación Social, Barcelona. (ASEDES). ISSN 1698-9097. en http://www.eduso.net/res/?b=4&c=24&n=80. 21 de octubre de 2005.

son muy importantes y difíciles de entender en un primer "golpe de vista", aquel que nos lleva a pretender que ya somos mediadores por el hecho de querer ayudar a aquellos que están en un mal paso, a resolver sus conflictos. Esto es así porque nuestras prácticas habituales son de carácter binario, orientadas a ofrecer un servicio al otro. La mediación requiere una manera distinta de ver y actuar, el trabajo del tercero catalizador, el cual, pacientemente, va tejiendo nuevos lazos entre las personas. Siento no poder extenderme, en este artículo, con ejemplos creativos sobre este enfoque.

Es urgente cambiar de "chip" y comenzar a entender la mediación como lo que es: un arte. Un arte difícil de afinar, apasionante. La mediación tiene sus técnicas, pero en ningún caso se reduce a ellas. De la misma manera que todos saben escribir pero muy pocos son escritores, las técnicas no determinan el arte de la mediación. Sintiéndolo mucho, creo que los cursos que solo ofrecen técnicas, están abocados al fracaso. La negociación, materia de la que proceden dichas técnicas, es mucho más clara en sus objetivos y en el modo de operar: en la negociación hay negocio, y se trata de buscar la ayuda de un experto capaz de analizar las distintas posibilidades para la mayor satisfacción del cliente. Muchos abogados son grandes especialistas en estos lances.

En cuanto a la "bolsa de conflictos" enunciada más arriba, hace falta percibir unos cuantos hechos para ver su parte de falsedad.

En primer lugar la gente tiene derecho a conservar y persistir en sus propios conflictos. Tiene derecho a digerirlos lentamente y a crecer con ellos, a mantener su personalidad y su libertad sin tener que renunciar a sus conflictos. También tiene derecho a pedir ayuda cuando algún conflicto altera gravemente su existencia. Y esto independientemente de la gravedad objetiva del conflicto…

Es obvio que los conflictos graves tienen sus canales de expresión y tratamiento, normalmente, por la vía profesional (La justicia, el arbitraje, la diplomacia…).

No obstante, los conflictos de carácter débil o poco importantes pueden afectar grandemente a las personas. Pero esta es otra canción. En estos casos se requiere sensibilidad y empatía por el otro. Aquí serán necesarios mediadores solidarios, ciudadanos independientes, dispuestos a poner su arte al servicio de la gente que se encuentra en un mal paso, con sus relaciones deterioradas, acompañándoles en el diseño de un nuevo camino, nuevos lazos que van a relajar los malos entendidos y a estimular una comunicación, independientemente del conflicto y de su resolución. Muchos mediadores expertos saben que cuando las partes se reconocen mutuamente desde una posición fuerte en sus propias convicciones, el conflicto pasa a un segundo plano y la empatía personal abre nuevos caminos. No quiero dejar en el tintero otra cuestión crucial: a menudo se presentan las ideas que aquí se defienden mezcladas con las procedentes de la resolución de conflictos, como en un continuo, de tal manera que -dicen- se pueden crear lazos humanos y resolver conflictos a la vez. Siento dudar profundamente de esta posibilidad. En efecto, el modo de operar del mediador que busca la creación del lazo y la comunicación entre las partes y el modo de operar de aquel mediador que persigue el acuerdo, es radicalmente distinto; tanto, que al mediador del primer tipo le está vetado aportar soluciones, aunque perciba claramente que podrían suponer un gran avance y una solución. Las razones de tamaña resignación y supuesto egoísmo se adquieren a lo largo de años de paciente formación y práctica. Ambos objetivos son incompatibles en mediación. Como consecuencia, la manera de formar a un mediador y al otro son muy distintas. Sus técnicas también, aunque puedan compartir procesos. No obstante, no olvidemos que la mediación no se reduce a sus técnicas en ningún caso.

¿Es el trabajador social el que debe establecer una oficina de conflictos abierta al vecindario?

Aquellos que defendemos las ideas expuestas hasta aquí nos inclinamos claramente por decir no. Hemos establecido ya algunas razones, pero lo más importante es entender que un sistema de resolución de conflictos no reglado, sin la firmeza de la cosa juzgada, dispuesto para resolver disputas, solo puede degenerar en una gran confusión y una mayor conflictividad, puesto que la gente suele salir de un conflicto para comenzar otro. Y finalmente, aquello que empezamos con el señuelo de devolver a los protagonistas la resolución de sus problemas (Una de las máximas de la mediación) se convierte en un ir y venir de vecinos en busca de la solución de aquel señor o señora tan amables que son asistentes sociales, educadores o simplemente, funcionarios. ¿Y quién se encarga de que se cumpla lo pactado? ¿Quién se hará cargo de los posibles destrozos del proceso mediador cuando, finalmente, el tema llegue al juez? ¿Pretende acaso la administración sustituir su incapacidad para hacer cumplir las normas por mediaciones? Se podrían enumerar muchas otras preguntas pertinentes. De momento, lo dejaremos aquí.

¿Debemos descartar por tanto la mediación en el trabajo social? En absoluto. Personalmente me inclino por un buen periodo de formación entre aquellos profesionales dispuestos a seguir un nuevo camino. Este requerirá de la asunción de la posición "ternaria" en una fase media del proceso. En este tipo de formación pausada y reflexiva, que empieza por asumir un concepto dialéctico del conflicto, mucha gente se queda en el camino. Estos profesionales seguirán haciendo un estupendo trabajo de ayuda a los demás y "no pasa nada".

Pero si se logran traspasar las barreras de la manera binaria de hacer las cosas, se puede establecer una nueva visión para el profesional. Algo que le permita ver más allá, imaginar todo tipo de mediaciones en la comunidad y entre las personas en las que desarrolla su trabajo. Así se puede permitir traspasar las fronteras de su trabajo cotidiano (Que seguirá ejerciendo) con otra dimensión, la del tercero catalizador, que envuelve una dinámica que permite el desarrollo personal de una nueva relación entre las personas y sabe retirarse a tiempo cuando ya no es importante su presencia, sin pedir nada, rechazando la publicidad de sus supuestas dotes.

De esta manera puede generar espacios de reposo. Espacios terceros donde la gente pueda tomarse un respiro sabiendo que no se la va a juzgar y que podrá, en todo momento, diseñar los pasos siguientes con respeto a su libertad. Muchos padres y madres necesitan esto para sentirse fuertes en su papel educativo, muchos enseñantes agobiados necesitan de estas prácticas. ¿Cómo crearlo? Estudiando y practicando la mediación, actuando en determinada dirección. Para ello será preciso no andar a remolque de los intereses de la institución, de manera que se pueda disponer de un buen margen de independencia para generar nuevas sinergias sociales. ¿Cuántas instituciones están dispuestas a permitir a sus funcionarios que en el asunto de la mediación deben aportar medios correctos en lugar de resultados? ¿Cuánto trabajo queda por hacer en esta dirección para que los inmigrantes devengan ciudadanos, participen en los consejos escolares, formen parte de un nuevo tejido asociativo de carácter pluricultural? Muchos sabemos que este camino no depende solamente de la voluntad de los inmigrantes, que se requiere mucha mediación activa para que la comunicación y el discurso entre los residentes habituales y los recientes devengan en nuevos constructos sociales, fructíferas maneras de vivir en comunidad. Y de esta manera hemos llegado al punto más interesante para la mediación desde el trabajo social: la prevención. Crear nuevos lazos sociales es la mejor prevención de los conflictos, aunque algunas profesiones que quieren regular la mediación estén interesadas, simplemente, en resolver conflictos y vivir de ello.

MEDIACIONES SOCIOEDUCATIVAS EN EL MUNICIPIO[28]

Francesc Reina. Educador Social, trabaja en el Ayuntamiento de Badalona y es miembro de la Comisión de Mediación del CEESC

Realizar mediaciones significa hacer un ejercicio de defensa y a la vez de promoción de las personas: abandonar estados marginales y dar carta de ciudadanía a quién a veces (Minorías y minoridades) no la puede tener. La mediación es social porqué el diálogo es social, es un bien común que satisface a la comunidad para todos los efectos que un enfrentamiento provoca y produce en las personas e instituciones que lo rodean. La gran estrategia de la conciliación es dar prioridad al diálogo y la convivencia, de manera que, actuando con respeto y sin a priori en contra de ninguna opción, puede representar una verdadera acción de justicia y defensa del más débil.

¿Qué es la mediación?
La mediación es una técnica o forma de actuar,

a. Un campo de conocimiento práctico que se nutre de una variada gama de disciplinas y ciencias (teorías de la comunicación, del aprendizaje social, del conflicto, etc.),
b. Un proceso o modo de intervención, propio de la realidad cambiante de las diferentes democracias sociales, mejorando los principios de participación, no dependencia, solidaridad..., y
c. Que cuenta con un repertorio de técnicas, algunas importadas, otras propias (fruto de una experimentación probada): escucha eficaz, generación de ideas, ordenamiento de temas, transacción de sentimientos..., que pretende ofrecer un tercero, en un espacio neutral, para que las diferencias o conflictos entre partes, que por sí mismas no pueden llegar a acuerdos, puedan obtener un mínimo consenso, alternativo a las denuncias, rupturas, descalificaciones, rechazos, odios y otras formas de malestar social.

Las características de este proceso serán:

- La constatación de una falta de comunicación que provoca insatisfacción y puede derivar en malestar y victimismo frente a otras respuestas,
- La oferta específica, personalizada o institucional de un tercer colaborador,
- Conciencia de formar parte de este malestar,
- Voluntad y predisposición para restablecer la comunicación rota.

A menudo las innovaciones vienen acompañadas de sus detractores. Por ello, determinadas empresas son etiquetadas con sobrenombres ("marías"), posturas que relativizan la propuesta, argumentando que "se trata de lo mismo" con una "nueva cara" o presentación. Esto, en parte, es muy cierto. Los nuevos productos sociales, propongan o no una verdadera revolución, si pretenden ser más eficaces, tienen que ser más accesibles, más inteligibles para sus destinatarios. Además, los avances exigen también a las ciencias sociales y sus aplicaciones, estar bien despiertas, adecuándose al ritmo y grado de efectividad que se les exige. Concretamente, creemos que nos hacen falta buenas dosis de aplicación, de tecnología y de las reflexiones de éstas, para acercar las acciones al discurso social de la participación, la autonomía y la formación de las personas. Creemos que hace falta poner más énfasis en los proyectos que proponen servicios específicos: higiene sexual, relaciones padres-hijos, malestar escolar, separaciones y, en lo referente a reciclajes técnicos, propuestas que, como la mediación, generen una mejor observación de la práctica profesional. Formas alternativas, en fin, que complementen las clásicas ofertas, mermadas ya de su espíritu educativo y comunitario, de la atención polivalente o la tan distante atención especializada. La conflictividad es un fenómeno que también pide respuestas actualizadas.

¿En qué consiste la mediación?
La mediación no es una prestación de recursos, ni una derivación hacia otras ofertas psicológicas, jurídicas o económicas, no es la sugerencia o la obligatoriedad para corregir una determinada conducta...

De hecho, mucho de todo esto forma parte de los momentos de la mediación. La singularidad de la acción conciliadora (intervención que busca el acuerdo, queremos decir) se distingue de otras por su objetivo, diferente y a la vez cercano a muchas otras acciones sociales técnicas, políticas y ciudadanas. El objetivo de las políticas sociales es el bienestar de los individuos en los colectivos; el de trabajo social sería la ayuda (aunque también creemos que tiene que ser el estímulo), el encargo al magisterio es la transmisión de conocimientos, la seguridad vial y ciudadana mantienen el orden social...

Trabajar el conflicto de forma conciliadora supone descubrir una función más en muchas de estas acciones expresadas, pero también un paso importante en la consolidación de la mediación como una de las experiencias más avanzadas en

---

[28] Tomado de: Revista de educación social No. 2. (Res es una publicación digital editada por la Asociación Estatal de Educación Social, Barcelona. (ASEDES). ISSN 1698-9097. en http://www.eduso.net/res/?b=4&c=24&n=81. 21 de octubre de 2005.

estos momentos en gestión de conflictos que podría suponer un uso profesional específico. Poco o nada, hasta ahora, hemos tenido la oportunidad de considerar la formación en esta especialidad. El objetivo y la habilidad para establecer diálogo entre partes enfrentadas no ha sido, ni de lejos, la metodología de los muchos que trabajamos en los conflictos. No emitir juicios, que los demás no lo hagan, que no se descalifique, no dar la razón a nadie sin conocer las versiones de cada una de las partes... Estar convencidos de que las partes enfrentadas tienen capacidades para llegar al consenso si consiguen establecer un debate razonado, separando los sentimientos de las necesidades y las posturas, son afirmaciones que han encontrado no pocas dificultades de aplicación en nuestra práctica diaria.

Factores clave de la mediación: descubrir y separar

- El problema
- La postura
- El proceso

Una de las razones del surgimiento del conflicto tiene que ver con las diferentes respuestas que se dan a comportamientos no deseados o a situaciones donde no existe claramente un elemento infractor o trasgresor. Muchos conflictos surgen alrededor de un malentendido, de un prejuicio no elaborado, de una frustración no controlada. Un clima apropiado puede favorecer actos de auto observación que generen nuevos comportamientos.

¿Es posible vincular la mediación al ejercicio de la profesión o a las áreas de educación social en general?
Evidentemente se encuentran otros tipos de persuasiones y coacciones para intentar el diálogo o prevenir rupturas, y detener escaladas. No obstante, lo que caracteriza la mediación desde el punto de vista social y educativo son, justamente, las finalidades formativas de las personas, el uso de métodos afectivos tan olvidados en las relaciones, propuestas creativas y autorreguladoras, de espacios y tiempos controlados, secuencias y materiales que favorezcan la adecuación de los interventores según las personas atendidas:

a. Formación de la persona.
b. Relaciones afectivas.
c. Espacios neutrales.
d. Propuestas creativas y adecuadas a cada situación.
e. Encuentros regulados y cooperativos.

No sirve una respuesta estándar, sino la adaptación a los ritmos, a las circunstancias personales y sociales de cada situación. Intuimos que nuevamente será necesaria una acción reivindicadora y, sobre todo que demuestre, como afortunadamente ha ocurrido con la educación, que la intervención social en los conflictos requiere una intervención cualificada. Es un buen momento, este, para proponer de nuevo la ampliación educativa en áreas de convivencia ciudadana: policías, juzgados, organizaciones vecinales, planificación municipal, servicios sociales específicos, etc.

En mediación casi toda la energía debe dirigirse, en una primera fase, a la oferta de ganancia para todos como alternativa moderada a viejas fórmulas de la cultura de la venganza como aquella de ganar-perder. Es necesaria la predisposición a ceder en algún momento si como resultado de ello se beneficia una parte del malestar y si, además, esta puede implicar una garantía para el futuro. Hay que tener presente la conversación privada tanto como la conjunta y las dos formas consentidas por las partes; la flexibilidad para sancionar los acuerdos aunque no sean del agrado del dinamizador: una carta, por ejemplo, puede favorecer nuevas aproximaciones. Después, los testimonios, otros profesionales, el seguimiento de los compromisos, etc.

¿Cuál es la dimensión socioeducativa de la mediación municipal?
Podría formar parte, de hecho así es, de un discurso o programa de formación ciudadana para el civismo y la convivencia: respeto, tolerancia, diálogo, etc. Tenemos marcos que abalan nuestra propuesta, como las Ciudades Educadoras.

A pesar de los componentes educativos, muy reales por que se trata de una educación cotidiana, que parte de lo diario, frente a formaciones más lejanas como las académicas, el interés de la mediación recae en la efectividad de su respuesta (a menudo la educación social ha recibido críticas por la lentitud de sus respuestas). La efectividad tiene un componente significativo: la respuesta es de las partes. El mediador o mediadora no resuelve sino que orienta. Esta reflexión va muy unida al malestar que existe en tantos litigios donde las personas mantienen sus diferencias ya que los juzgados, jefes de personal, árbitros, presidentes de entidades, etc., favorecen a una de las partes en perjuicio de la otra o, como también es habitual, parten salomonicamente por la mitad. En la actuación del mediador se ofrecen estrategias para que las partes se acomoden y sean autónomamente libres. En un conflicto hay que pensar en las partes, no solamente en una. Se ha llegado a decir que una labor básica de esta faceta consiste en preparar a las personas para que asuman su papel de parte, y eviten la acción de delegar en un árbitro situaciones que les pertenecen.

Por otra parte, se ha hablado mucho sobre el término neutral o imparcial de la mediación. Pese a nuestra implicación tradicional en la defensa de las minorías y las minoridades, cuando existen desproporciones importantes de autoridad y

desequilibrios en el poder de una parte sobre la otra, la gran estrategia de la conciliación es priorizar el diálogo y la convivencia, de manera que actuando con respeto y sin en principio contra ninguna opción puede representar una verdadera acción de justicia y defensa del más débil. La mediación es social porqué el diálogo es social, es un bien común que satisface a la comunidad por todos los efectos que un enfrentamiento provoca y produce en las personas e instituciones que lo rodean. Ser neutral no significa rechazar la ecuanimidad, al contrario, justamente la conciliación tiene que dar la palabra a quién normalmente no la tiene; pensamos en infractores y víctimas y en el aparato que niega a la víctima y la oculta, en padres que se disputan el hijo, en grupos que no comulgan con una normativa o proyecto, en vecinos que no encuentran solución... Muchos conflictos no pasan por un diagnóstico maniqueísta bueno-malo.

- Acción imparcial y justa de la mediación
- Otorgar la palabra.
- Escuchar las versiones.
- Descubrir los desequilibrios...

En la ciudad se realiza con cierta frecuencia el traspaso de problemáticas a la Administración para que ésta las resuelva. ¿Cómo acaba, sin embargo, un enfrentamiento entre vecinos cuando se llega a la denuncia?. Sin ser la mejor alternativa, ya decíamos que existen otras formas instituidas de intervención, es importante que la ciudadanía tenga conocimiento de la existencia de otras formas de trabajar. Muchas soluciones requieren la participación activa de los mismos protagonistas, son ellos quienes tienen los datos, datos que nos llegan tergiversados por la interferencia lógica de los significados particulares, datos que tienen una causa, unas reacciones, unos marcos de expresión, otras respuestas... El arbitraje es correcto, la acción judicial también, pero al final no sabemos si el proceso ha sido justo.

¿Qué temas puede abordar la mediación?
Nos parece interesante recordar algunas situaciones para ilustrar esta metodología. Resaltamos aquellas problemáticas que implican una convivencia futura, se acabe como se acabe el proceso de solución. Recordemos, eso sí, la condición más importante, que las partes quieran entrar en este proceso:
Hemos trabajado en conflictos entre grupos de jóvenes y vecinos ya que los primeros se han apropiado de un parque durante determinadas horas, impidiendo el uso de éste a otras poblaciones, haciendo ruido, causando desperfectos en el mobiliario, dejando bebidas en la calle... Hemos propuesto tanto a jóvenes como a adultos que puedan sentarse a discutir las diferentes visiones, escuchar las necesidades. Hemos observado no pocas veces que los jóvenes atienden nuestra demanda, no solo a partir de un acercamiento correcto y respetuoso (que ya es importante), si no teniendo mucho cuidado en presentar el problema como una cosa que los implica pero que de ninguna manera los culpabiliza (ésta es una clave). Muy diferente es la acción policial. La dificultad en dos o tres situaciones ha sido la resistencia adulta a querer ser parte, "que sea la Administración", o más concretamente, "que venga la policía". Después, y en otro orden de cosas, el planteamiento rígido no hace posible ni siquiera un acercamiento, "la única solución es que se vayan". Cuando buscamos personas más moderadas, con una visión más abierta, el proceso es posible, tanto por parte de los jóvenes como de los adultos; estas personas son verdaderos puentes para el acuerdo. No pocas veces la acción de la policía ha provocado un empeoramiento de la situación. Otras veces, sin embargo, su eficacia ha dado como resultado un traslado del conflicto hacia otras zonas.

En algunos centros educativos, donde hay ciertas resistencias a aceptar nuestro método, hemos podido introducir nuestra propuesta a partir de un taller formativo sobre conflictos que no ha podido tener alumnos del profesorado, solamente jóvenes. El proyecto final será la creación de un grupo de mediación entre iguales. La comisión de convivencia se integrará en este equipo y, por tanto, tendremos profesores, lo cual dará una perspectiva más amplia. Por otro lado, los contactos con tutores para problemas de conducta de algunos de sus alumnos han dejado abierta la puerta para experimentar un debate; los encuentros por separado están dando buenos resultados. La cuestión es que en los encuentros queda claro desde el principio que el objetivo es una reunión o reuniones conjuntas. Alumnos y profesores, por separado, dan muchas claves para una solución sin más agresiones (expulsiones, peleas, etc.); solo falta que se encuentren y firmen sus compromisos. Dicen los profesores que esto ya lo han firmado en más de una ocasión. Nosotros pensamos que es muy interesante que en el futuro encuentro el tutor deje a un lado su postura de autoridad y muestre sus preocupaciones personales.

Un claro exponente de la estructura neutral de nuestra acción se puede observar en las comunidades de propietarios. A menudo ocurre que detrás de los conflictos económicos, como el pago de cuotas para reformas de toda la finca, o los ruidos, hay un componente moral que interfiere aportando más argumentos a la parte no colaboradora. Nuestra intervención, reclamadora de respeto hacia una y otra parte, ayuda a iniciar el proceso que más tarde, sorprendentemente, acaba de forma positiva y aumenta, en algunos casos, los lazos que se habían deteriorado. Destacamos que estos tipos de litigios hace muchos años que están latentes y que una oferta nuestra ha provocado una implicación inesperada. Una clave de estos pequeños éxitos es nuestro ofrecimiento para llamar a la otra parte.

Cada vez recibimos más demandas de mediación donde los protagonistas son personas mayores con sus hijos. Los temas a tratar, de nuevo económicos, esconden no pocas veces sentimientos aparcados bien entre hermanos, bien dirigidos a los propios padres, sobre cuestiones de fondo referentes a la crianza, venganzas y predilecciones que no

pueden ser obviadas si se pretende una comunicación que permita algún resultado. Normalmente los resultados llegan solos, queremos decir que vienen fuera del capítulo "soluciones". Las posturas a menudo esconden decisiones tomadas más o menos elaboradas.

La participación de los hijos en separaciones es otro objetivo de las mediaciones que realizamos en el municipio. La voluntad y la implicación de nuestros equipos, la vocación pública y gratuita, la implicación de todos los responsables, son datos que acompañan en muchas ocasiones grados de éxito inimaginables. Aunque en algunas ocasiones la gestión no acaba como nos gustaría, hemos ofrecido a las partes una visión humana de los servicios, creativa porque insiste en llamar a protagonistas invisibles, como los hijos, por ejemplo. Equitativa en lo que se refiere a escuchas y respetar los diferentes ángulos desde los cuales se pueden ver las cosas. La propuesta conciliadora parte de una condición requerida a las partes, que una y otra tienen derecho a separarse y que ello no se puede impedir; lo que podemos impedir es un proceso largo y penoso de descalificaciones e injurias, e incluso de maltratos. A veces se ha producido un "volvamos a intentarlo" y hemos sugerido un cambio de orientación hacia las relaciones de la pareja en vez de la visión más jurídica.

El auge mediático de las conciliaciones está favoreciendo el interés de muchos implicados en el bien colectivo. Una de las conclusiones a las cuales llegamos a través de esta experiencia es que la sanción final se de tras un intento de mediación. De esta manera se legitiman actuaciones que pueden ser polémicas amparándose en las opciones que se ha dado para la solución pacífica o menos agresiva del conflicto. El cierre de un establecimiento, por ejemplo, ha tenido ésta experiencia.

En otros conflictos en los cuales hemos intervenido han estado presentes las diferencias entre un servicio cualquiera y sus destinatarios, lo cual empieza a propiciar un campo de relaciones muy estrecho con el defensor de la ciudadanía. Por otro lado, también se empieza a abonar un campo de coordinaciones distintas entre servicios polivalentes y especializados.

Estas situaciones son reales, y no todas han sido expuestas. Unas han tenido éxito, otras, al menos, han proporcionado la posibilidad de presentar alternativas creativas a las disputas.

La educación social va ampliando su discurso práctico y competitivo.

¿Cómo podemos compatibilizar y alternar esta manera de actuar con las actuales metodologías?
Las relaciones de convivencia son cosa de los municipios; es bueno, además que la Administración pública ofrezca un abanico de respuestas variadas que se genera en su marco. Los servicios personales, los departamentos de mobiliario urbano y vía pública, protección ciudadana, participación ciudadana, defensores de la ciudadanía, enseñanza, cultura, juventud, mujer, deportes, personal... Las concejalías de distrito u otras instancias delegadas, las asociaciones de vecinos, entidades culturales, sociales, finalmente, los juzgados... Todas estas instancias y otras pueden ofrecer y lo hacen, de hecho, espacios conciliadores. Pero os invitamos a la reflexión siguiente: ¿Se está formando en los ámbitos conciliadores más allá de la buena voluntad de las personas? ¿Se está dando la suficiente credibilidad a estas prácticas innovadoras?.

La propuesta sigue el modelo formativo de la investigación-acción-participativa (IAP). Aprender mientras se practica, aprender en común, tanto los receptores como los emisores. Ser consciente de esta remodelación formativa supone recuperar muchos componentes de los proyectos sociales que han dejado de ser atractivos (el sociocultural, el sociocomunitario, entre otros). La divulgación de un proyecto forma parte imprescindible de éste:

a. Crear un estado de opinión alrededor de una acción va más allá de un puro trámite; seleccionar los grupos que a la vez difundirán, en una especie de complicidad, la actividad, es una estrategia necesaria.
b. Formar estos grupos sociales y ciudadanos es una labor fácilmente exigible a los que trabajamos desde perspectivas colectivistas o societarias.
c. Informar a los compañeros, promover equipos de trabajo, supervisiones de casos, explicar los procesos en otras áreas para crear derivación o mejorarla.
d. Animar a otros servicios a implementar espacios conciliadores, probarlos.
e. Acceder a la sociedad civil con propaganda específica, favoreciendo debates únicos o incluyéndolos en otros menús.
f. Planteando jornadas informativas y formativas, contando con los medios de comunicación.
g. Finalmente, haciendo mediaciones, tener la oportunidad de realizarlas.

La propuesta del proyecto de mediaciones en el municipio no puede ser otra que una experiencia piloto, la experimentación, la formación y la difusión de las formas de trabajar y de sus resultados. No nos hace falta recurrir a simulaciones para aprender a convivir. Fórmulas prácticas pueden ser la aplicación de técnicas en los lugares de trabajo, la facilitación de mediaciones utilizando la co-mediación como herramienta de investigación-acción, la derivación a servicios técnicos que ya las realizan, la creación de equipos de trabajo alternativos a los reciclajes tradicionales.

Las hipótesis se basan en la formalización de un servicio para que aquellos que se han mostrado sensibles al discurso puedan orientar a las personas, que las mismas personas puedan acceder de forma fácil (la accesibilidad es uno de los criterios de acción incuestionables en los servicios públicos)... Las formas de intervención hay que adaptarlas a las condiciones de cada uno; a nosotros nos ha ido bien trabajar por parejas, en co-mediación, con un rol facilitador y uno mediador, más experimentado y sin vinculaciones en el territorio (esto a veces no tiene que ser un dogma). El análisis de casos permite adquirir confianza a partir de la revisión del propio caso; todos plantean hipótesis y se discute cual es la más adecuada.

Un servicio de mediación genera por sí solo reflexión, difusión, resultados, intervención directa e indirecta. Permite, al menos a la ciudadanía, otros servicios y entidades, la identificación de la oferta. Estructuras rígidas y compartimentadas no permiten este u otro tipo de proyectos y así, las nuevas orientaciones llegan de fuera o solamente serán conocidas por unos pocos.

También suele ocurrir que el desconocimiento crea una actitud negativa. Un indicador de viabilidad de un proyecto tiene que contar con la ambición, no ingenua, de sus objetivos, con la amplitud de la audiencia, con la posibilidad de tener una gran complicidad. No entraremos en otras funciones y requisitos de un proyecto porque este no es el objeto del trabajo, descubrir otros daría paso a nuevas dinámicas: convenios, normativas colegiadas, participación...

Para terminar, y pensando en los destinatarios de nuestra intervención, la mediación tiene un efecto autorregulador de nuestras aportaciones técnicas: enseñar y que se aprenda a escuchar, a entender otros razonamientos, otras formas de ver las cosas, no herir ni molestar, objetivos, estos, educativos, que no necesitan distinguir entre poblaciones y situaciones específicas. Son funciones normalizadoras que pueden encontrar un buen campo de prueba en los conflictos cotidianos dando la voz a quién no siempre la puede utilizar.

Realizar mediaciones significa realizar un ejercicio de defensa y a la vez de promoción de las personas: abandonar estados marginales y dar carta de ciudadanía a quién, a veces (minorías y minoridades) no la puede obtener.

LA MEDIACIÓN COMUNITARIA:

EL ROL DE LOS AGENTES SOCIALES[29]

Jordi Gasull. Insertor laboral. Secretario de la Confederación de Asociaciones de Vecinos de Catalunya (CONFAVC)

La condición de animal sociable que, desde Aristóteles, el hombre luce y desarrolla comporta un despliegue referencial de hábitos y normas de conducta grupal con la intención que la conflictividad de intereses entre sus miembros y grupos de la comunidad no se convierta en un factor de destrucción de la propia estructura grupal o social. El mayor o menor grado de obertura y permisividad de estas sociedades, la mayor o menor relevancia del individuo con relación al grupo, constituyen las referencias de base del ordenamiento social y generan el conjunto de valores, los cimientos etiológicos, sobre los que se sostiene la vida social, individual y colectiva.

Es evidente que, sea cual sea el modelo, la intervención de los grupos comunitarios se produce inevitablemente en diferentes planos de actuación: la generación y la transmisión de la norma y de los valores, el control y la contención de las situaciones de conflicto, y finalmente en la solución directa o delegada del mismo conflicto. En nuestras sociedades, que nosotros consideramos avanzadas, donde las opciones individuales casi siempre son competitivas respeto a los demás, son permanentemente exaltadas como valor de prestigio social por el poder mediático de la publicidad, la función de control, contención y la prevención del conflicto delegada siempre a los sistemas públicos de justicia y seguridad. El aumento de la inseguridad ciudadana por la proliferación de conflictos y delitos han disparado las alarmas de la opinión pública, fenómeno que ha justificado el crecimiento de empresas privadas de seguridad. La presencia de estos factores de disuasión, de coerción, y de posible represión es con frecuencia la única referencia de comportamiento para un amplio número de individuos que luchan por una subsistencia cotidiana con el convencimiento que todo vale.

La sociabilidad de las personas, en estas sociedades de exaltación individualista y consumista, pasa con más frecuencia por las leyes y dinámicas de grupos de afinidades electivas, autorreguladas, que no por el núcleo familiar, como célula básica de convivencia. Las posibilidades que se generen situaciones de tantos grupos tantas leyes, son ilimitadas, como son ilimitadas las posibilidades de situaciones de conflicto de intereses y normas.

La delegación de funciones a las estructuras públicas, o la aceptación ciudadana de la existencia de cuerpos privados de seguridad, responde cada vez más a la impotencia de los individuos y de los colectivos familiares para prevenir, regular o resolver positivamente los comportamientos sociales de los otros individuos o grupos. La cantidad de adrenalina que hemos de ingerir cada día para innumerables cuestiones de conflictos urbanos generados por los ruidos de los vehículos, de las músicas, de los hábitos nocturnos de ocio, por el uso inadecuado de los espacios públicos, por la ubicación de actividades molestas. Etc. Conflictos que se presentan irresolubles para la ciudadanía en tanto que suelen prevalecer los intereses económicos no siempre justificables para el bien común. La cantidad de adrenalina, decimos, que nos vemos obligados a digerir podría explicar los estallidos de violencia masiva airada, sobre el primer chivo expiatorio que se presenta, a veces sin una razón de peso. La demagogia interesada encuentra campos abonados en estas situaciones.

Nuestro sistema de relaciones sociales y laborales, basado en la especialización, está generando diferentes figuras de profesionales a quien delegar, privadamente o públicamente, el encargo social de resolver los conflictos y sus causas: los maestros, los psicólogos, los psiquiatras, los guardias de bario, los educadores sociales, los animadores sociales, los insertores sociales, los mediadores de diferentes especialidades, los asistentes sociales, y como ultima novedad acabada de importar de América del Norte, la figura del asesor o consultor. Da igual: la escalada del número de conflictos es proporcional a la proliferación y aumentos de nuevos profesionales. Negar la utilidad y la necesidad de estos nuevos profesionales seria tan retrogrado como la comparación de nuestras sociedades con los vales idealizados de las sociedades primitivas. La sociedad humana avanza y se culturaliza en progresión constante. Eso es muy cierto. Pero, igualmente, estos progresos no pueden ser la excusa o la trágala para tener que admitir la conflictividad urbana y social como cuestiones ineluctables sobre las cuales ya trabajan las autoridades, los poderes públicos y los profesionales especializados. No deja de ser conformismo y conservadurismo pensar que ya vivimos en el mejor de los mundos posibles.

La intervención de la comunidad, a través de las formas asociativas de autoorganizacion, puede resultar altamente eficaz en cualquiera de los tres niveles de actuación. Al afirmar esta utilidad no se piensa tanto en la complementariedad y subsidiaridad de los agentes sociales en relación con las actuaciones y programas de los poderes públicos. Negar la utilidad y la necesidad de estos nuevos profesionales sería tan retrógrado como la comparación de

---

[29] Tomado de: Revista de educación social No. 2. (Res es una publicación digital editada por la Asociación Estatal de Educación Social, Barcelona. (ASEDES). ISSN 1698-9097. en http://www.eduso.net/res/?b=4&c=24&n=51. 21 de octubre de 2005.

nuestras sociedades con los valores idealizados de las sociedades primitivas. La sociedad humana avanza y se culturaliza en progresión constante. Creo que hay que ser valientes en este tipo de apuestas, aunque las experiencias vividas hasta ahora no lo avalarían del todo. Seguramente, la participación ciudadana, la intervención comunitaria en la resolución de los propios conflictos, y esta constatación nos podría llevar a justificar posiciones conservadoras. La contradicción parece inherente a la condición humana de animal sociable y culturizado. Por esta razón las sociedades humanas no pueden renunciar al cambio constante, a la "revolución permanente".

La escalada de las situaciones de conflicto y de delito, aunque la dedicación de más recursos a la seguridad y de más profesionales en la prevención, evidencia la necesidad del rol específico de los agentes sociales en la mediación comunitaria. El rol de las formas de organización social en las sociedades más cerradas o muy reguladas en cuanto a la permisividad y a la coacción ha sido suficientemente estudiado por la antropología social. Por el hecho de que afirmemos que nuestras sociedades son abiertas y valoramos predominantemente la libertad individual y la permisividad de costumbres, no por eso hemos de dejar de considerar que las organizaciones comunitarias, vecinales, separadamente de los poderes públicos, no subsidiariamente sino en todo caso en paralelo, puede y deben de tener un rol equivalente. Las dificultades posiblemente no aparecen tanto en el hecho de la afirmación de la apuesta como en el hecho de encontrar las vías para ponerlo en práctica.

Las experiencias vividas en nuestro país, durante los poco más de veinte años de ayuntamientos democráticos, donde se han desplegado una amplia política social y de participación ciudadana, como mínimo por lo que se refiere a los planteamientos y a la puesta en marcha de los servicios, quizá no tan amplia en lo que se refiere a las dotaciones presupuestarias y a la coordinación de los diferentes recursos, habrían de servir de base para la renovación de las apuestas y las propuestas. Recuerdo como en los años setenta la reconversión de la psiquiatría clásica por los nuevos profesionales, partidarios de suprimir los muros de los manicomios, tenía un punto de apoyo en los Centros de Higiene Mental situados en las asociaciones de vecinos. Esta opción no se explicaba solo por la falta de ayuntamientos democráticos, sino también porque en aquellos años la autoorganización comunitaria era un valor añadido. Los resultados del trabajo realizado en el marco vecinal entonces y los resultados del mismo trabajo o similar dentro de un marco institucional después, no son cualitativamente los mismos. No eran ni mejores ni peores, sino diferentes. En este caso las diferencias de resultado estarían no tanto en las tareas de atención como en los programas comunitarios de prevención. Quizá el ejemplo y la distancia temporal no sirvan mucho en nuestro caso. Creo que resulta ilustrativo que las dificultades a superar por la implementación de nuevos programas, sobretodo si se compara con otros programas sociales que se han introducido ya desde la institución pública. Las otras experiencias que estarían en la memoria de muchos son casos puntuales de situaciones extremas vividas en los barrios que han sido conflictivos por el fenómeno de la droga. En todos los casos ha sido imprescindible la intervención de las personas y de las entidades con suficiente autoridad moral para establecer y hacer cumplir las pautas de comportamiento sociable.

En la dirección contraria al valor de estas experiencias, hay que situar los casos en que la asociación vecinal la que se ha puesto frente al conflicto. Las dos situaciones, creo que son las dos caras del mismo fenómeno.

El rol de los agentes sociales, especialmente de las asociaciones de vecinos como las más próximas a la población, es con frecuencia determinante en la solución de conflictos. La pregunta resulta inevitable: ¿por qué no tener a la comunidad permanentemente activa en la prevención de situaciones y en la resolución de problemas en el momento que estos apuntan, sin esperar a que sean más graves? La respuesta seguramente no la tiene nadie: ni los profesionales, que son los que podrían dar la respuesta, ni los vecinos que podrían ser los primeros interesados en ponerlo en práctica, ni las administraciones, que no suelen avanzarse nunca a la población. La necesidad nos dará la oportunidad.

GLOSARIO (PROPUESTAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA)

Indicadores de Propuestas de Educación Inclusiva
El mayor problema cuando se escribe en el tema de la educación inclusiva es que los términos utilizados por diferentes sistemas educativos en diversos países o por diversos grupos y autores en el mismo país (en este caso Colombia) difieren entre si, aun en el caso de que describan lo mismo.

En ocasiones se utilizan términos cuya procedencia no es fácil de establecer, no forman parte de los documentos internacionales o son de uso personal del autor. Es indudable que esto ha confundido mucho a quienes trabajan en el sector educativo y más en el tema de la educación inclusiva.

Encontrar un lenguaje inclusivo -uno que no sea discriminatorio y que celebre las diferencias-es a veces un paso importante en la construcción de un sistema inclusivo.

Un lenguaje compartido en el tema es esencial más cuando se identifica la necesidad de que la inclusión educativa sea un proceso de desarrollo sistémico[1].

La educación inclusiva exige cambios amplios, que involucran la totalidad del sistema educativo, siendo importante que los avances no ocurran de manera aislada. Requiere una movilización de la opinión pública y construir consensos entre los diversos interesados y responsables.

DEFINICIONES:

Acomodación. Aun cuando el término no aparece dentro de la legislación colombiana, en otros países este hace referencia a:
Estas son las estrategias, tecnologías y ajustes que le permiten a un estudiante el alcanzar los logros prescritos, sean estos los establecidos en los programas regulares, modificados o individualizados.

La planeación con acomodaciones solamente, aplica a los estudiantes en las aulas regulares cuando se mantienen los resultados del currículo del grado y del área temática.

La necesidad de acomodaciones se requiere por que el estudiante presenta dificultades en el procesamiento, físicas y/o emocionales que se observan y documentan por un periodo de tiempo largo, y sin las cuales el estudiante no puede acceder a currículo regular.

La necesidad de Planes Educativos Personalizados que definan las acomodaciones debería ser responsabilidad de los docentes de aula y del docente de apoyo en consulta con los padres del estudiante y de equipo institucional conformado para estos fines si se considera necesario.

Estos planes necesitan estar documentados y tener listados de chequeo que permitan su seguimiento. Si solo se requieren acomodaciones las metas y resultados no deberán escribirse ya que estas están articuladas al documento que contiene el currículo del nivel o grado. Las acomodaciones pueden hacerse para un curso-tema o para todos los cursos-temas, dependiendo de las necesidades del estudiante. Este requiere ser revisado cuando se entregan las evaluaciones y ajustados en este momento. La eficacia total del plan se evalúa al finalizar el año.

Podría equivaler al término Adaptaciones curriculares DE ACCESO O POCO SIGNIFICATIVAS:[2] De recursos y/o elementos que permiten a los estudiantes con NEE acceder al currículo. Por ejemplo: tableros de comunicación alterna, audífonos, rampas, sillas de ruedas...Pueden también implicar modificaciones en el tiempo para alcanzar los logros (temporización).

- Principio de normalización:[3] el referente último de toda adaptación curricular es el currículo ordinario. Se pretende que en la medida de lo posible todos los estudiantes alcancen un proceso educativo.
- Principio ecológico:[4] la adaptación promueve la adecuación del contexto más inmediato (institución educativa, entorno escolar, familiar y comunitario y estudiantes) a las necesidades educativas de los estudiantes.
- Principio de significatividad:[5] hace referencia a la adaptación de los elementos dentro de un continuo que oscila entre lo poco significativo y lo muy significativo. Así pues, se comenzaría por modificar los elementos de acceso, para continuar, si fuese necesario, adaptando los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos, evaluación, método y metodología
- Principio de realidad:[6] para que sea factible de realizar una adaptación curricular, es necesario partir de planteamientos realistas, conociendo con exactitud de que recursos se dispone y a donde se quiere llegar con la propuesta de formación.

- Principio de participación e implicación:[7] la adaptación curricular es competencia directa del maestro, con el apoyo de los demás profesionales y requiere del apoyo de las familias y de la comunidad que trabajan con los estudiantes. La toma de decisiones, el procedimiento a seguir y la adopción de soluciones se realizaran de forma consensuada por la comunidad educativa.

Adaptaciones Curriculares. Es la estrategia educativa por excelencia que permite a los padres y al docente adecuar la oferta educativa común, plasmada en el proyecto curricular de la institución educativa a la naturaleza y características de las necesidades y posibilidades especiales de cada estudiante.

Apoyo o Soporte. es todo aquello que hace posible que la escuela sea capaz de responder a la diversidad. Incluye todo aquello que facilita el aprendizaje de los estudiantes. Se refiere sobretodo a aquellos recursos que son complementarios a los que proporciona el maestro de la clase ordinaria.

Desde una perspectiva de educación inclusiva se consideran esas actividades que aumentan la capacidad de la IE/CE para responder a la diversidad de los estudiantes, y que se deben concebir y estructurar desde la perspectiva de los estudiantes y su desarrollo.

Los establecimientos que atienden población con discapacidad incluirán en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientaciones para la adecuada atención de los estudiantes allí matriculados y deberán contar con los apoyos especializados. Los apoyos requeridos se enmarcan en la figura del aula de apoyo especializada, definida en los artículos 13 y 14 del Decreto 2082 de 1996. Para el caso de la población con discapacidad o deficiencia auditiva, la entidad territorial certificada organizará programas educativos que respondan a sus particularidades lingüísticas y comunicativas. Para la educación de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, la entidad territorial certificada atenderá lo dispuesto en los lineamientos generales de política que sobre este tema elaboró el Ministerio de Educación Nacional.[8]

La propuesta de 2002 de la AAMR plantea que "Los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos." (Luckasson y cols., 2002, p. 145).

No se debe identificar los apoyos exclusivamente con los servicios, como erróneamente está ocurriendo algunas veces. Precisamente, los apoyos son una alternativa mucho más amplia y general que cuenta con muchos más recursos e intervenciones posibles que los propios servicios. Se debe pensar tanto en los apoyos naturales posibles (la propia persona, y otras personas) como en los que se basan en los servicios educativos o sociales. Hoy, la naturaleza de los sistemas de apoyos es muy variada, partiendo del propio individuo, pasando por la familia y amigos, después por los apoyos informales, los servicios genéricos, hasta llegar a los servicios especializados.

El modelo de apoyos es un aspecto clave en la concepción actual de la discapacidad intelectual, y de su puesta en marcha depende en gran manera el que existan o no verdaderos cambios en el sistema de atención a la población con limitaciones intelectuales. El enfoque actual de los apoyos se relaciona directamente con la incorporación de una perspectiva de Planificación Centrada en la Persona (PCP); de resultados referidos a la persona; de promoción de la competencia, capacitación y fortalecimiento del control de sus vidas por las personas con discapacidad intelectual; y de impulso de la autodeterminación de las personas para lograr una pertenencia comunitaria mayor.

De soporte específico,[9] por el cual la población puede recibir atención especifica y, en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad, par efectos de la permanencia en la modalidad educativa, y de su promoción personal, cultural y social. Hace alusión a los apoyos pedagógicos, tecnológicos y terapéuticos que requiere la población con discapacidad en su proceso de aprendizaje.

Los términos en Guías para planes de New Brunswick pueden apoyar esto y se dan a continuación:
- Programas Educativos Especiales
- Estudiante Excepcional
- Planes Educativos Especiales
- Acomodaciones-Modificaciones-Individualización
- Meta
- Resultado
- Evaluación
- Dentro de diversos documentos se establecen como Servicios de Soporte.

- Servicios Especiales
- Soportes Especiales
- Programas Especiales
- Acomodaciones
- Modificaciones Curriculares. Menores a extensas
- Procedimientos de evaluación diferentes
- Métodos de enseñanza adaptados
- Materiales y tareas alternativas
- Programas en aulas de recursos
- Ajustes de tiempo
- Modificaciones físicas al aula o al edificio
- Soporte a los docentes, quienes no pueden sentirse solos, ellos deben determinar la extensión de las necesidades de aprendizaje o retardo, diseñar estrategias del aula, diseñar programas educativos alternativos, establecer expectativas y metas apropiadas de acuerdo a sus características
- Soporte para profesionales, voluntarios, compañeros, otros…
- Tiempo de planeación o consultaría
- Capacitación
- Reducción del número de estudiantes por clase
- Soporte al director

Apoyos naturales. Es esta la forma de apoyo más común, es la que se proporciona a través de los recursos que están disponibles en cada escuela; niños que apoyan a niños, maestros que apoyan a maestros, padres que colaboran en la educación de sus hijos e hijas y comunidades que apoyan a las escuelas.

Asignación de docentes y otros profesionales de apoyo[10]. La asignación de docentes y otros profesionales de apoyo se realizará por municipio, una vez establecida la cobertura total. Para tal fin se ubicarán en los establecimientos educativos definidos por la entidad territorial de acuerdo con el tipo de necesidad educativa especial que presenten los estudiantes matriculados.

La entidad territorial revisará las hojas de vida y seleccionará las personas requeridas, de acuerdo con el perfil necesario y los siguientes parámetros:

- Por lo menos un docente o profesional de apoyo, en el establecimiento educativo donde haya un número igual o superior a diez (10) estudiantes con necesidades educativas especiales. Cuando el número de estudiantes sea menor se utilizarán estrategias como docentes o profesionales de apoyo itinerantes, programas en convenio intermunicipal, entre otros.
- Por lo menos un intérprete de lengua de señas colombiana por cada grupo que integre hasta trece (13) estudiantes sordos en educación básica secundaria o media.
- Por lo menos un docente bilingüe y un modelo lingüístico o adulto sordo usuario de lengua de señas colombiana por cada grupo que atienda hasta veinte (20) estudiantes sordos en el nivel preescolar y en educación básica primaria de las aulas de sordos que funcionan en establecimientos de educación formal (con el modelo multigradual u otro) o de los establecimientos que adelantan propuestas o innovaciones educativas en las cuales la lengua de señas colombiana es la primera lengua (bilingüismo, translingüismo, entre otros).

1. Parágrafo 1. Los docentes y profesionales de apoyo ubicados en los establecimientos educativos definidos por la entidad territorial para atender estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo con el artículo 12 del Decreto 3020 de 2002, no serán tenidos en cuenta para la aplicación de los parámetros establecidos en el artículo 11 del mismo Decreto.
2. Parágrafo 2. La jornada laboral para cumplir las funciones de docente y profesional de apoyo será de ocho (8) horas conforme a lo dispuesto en el Decreto 1850 de 2002.
3. Parágrafo 3. Los docentes de apoyo asignados a las escuelas normales superiores, además de las funciones establecidas en el artículo quinto de esta Resolución, atenderán dentro de la jornada laboral, el proceso de formación de nuevos docentes en lo concerniente a las necesidades educativas especiales.

Atención a poblaciones especiales[11]. El sistema educativo colombiano se encuentra en un proceso de transformación permanente que busca amplia participación, autonomía, valoración de la diversidad étnica, lingüística y cultural y construcción de identidad nacional y sentido de pertenencia a Latinoamérica y al mundo.

La Ley 115, define las modalidades de atención para grupos étnicos, para poblaciones con limitaciones o capacidades excepcionales, para adultos y para la rehabilitación social. Con estas modalidades se busca cubrir a todos los colombianos desde sus diferencias, bien sea a través de los programas de educación formal o utilizando estrategias de educación no formal o informal.

La educación para **grupos étnicos** es aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener o desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

La educación para **personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales** está integrada a la educación formal regular. Las entidades territoriales pueden contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas con limitaciones. El Estado apoya a las instituciones que brinden esta educación y fomenta programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de personas con limitaciones.
Igualmente da ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas especializadas de apoyo en los establecimientos educativos estatales para atender las necesidades de las personas con limitaciones.

Para la atención de ciegos y sordos el País cuenta, desde 1972, con el INCI (Instituto Nacional para Ciegos) y el INSOR (Instituto Nacional para Sordos) como entidades Estatales adscritas al Ministerio de Educación Nacional.

En cuanto a los estudiantes con capacidades excepcionales, el gobierno facilita la organización de programas para la detección temprana de talentos los estudiantes y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral.

La educación de **adultos** es definida como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. Los establecimientos educativos autorizados pueden reconocer y validar los conocimientos, experiencias y prácticas de los adultos, sin la exigencia de haber cursado determinado grado de escolaridad formal.

La educación **para la rehabilitación social** comprende los programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que les permitan su reincorporación a la sociedad. Hacen parte del servicio educativo y de la educación formal, no formal e informal; requieren además del desarrollo de métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con la situación de los educandos. La población objetivo está constituida por menores entre 12 y 18 años que se encuentren en instituciones de reeducación o de protección que han sido autores o participantes de una infracción contra la ley penal; menores de 18 años que se encuentran desarrollando estrategias de supervivencia y menores de 18 años que vivan o desarrollen actividades en la calle.

Aulas de apoyo especializado[12]. El Decreto 2082 de 1996 en su artículo 14, concibe las aulas de apoyo especializadas como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. No hace referencia a un espacio físico único determinado dentro de la institución o centro educativo. Sin embargo, es importante contar con un espacio independiente para el trabajo directo con el estudiante y su familia.

Autodeterminación[13]. Se refiere a "las capacidades y actitudes requeridas para que uno actúe como el principal agente causal en su propia vida, así como para realizar elecciones con respecto a las propias acciones, libre de interferencias o influencias externas indebidas"[14]. Hablar de determinación en discapacidad es hablar de derechos, de competencias, de acción, de ética, de responsabilidad, autoridad, dignidad, libertad. Se debe favorecer el que tome decisiones y realice elecciones, que establezca metas personales y diseñe planes de futuros deseables.

El Arc[15] cree que: Las personas con retardo mental han de tener oportunidades de adquirir habilidades y desarrollar creencias que les posibiliten tener mayor control sobre sus vidas. Deben tener libertad para ejercer control y autodeterminación en su vidas con el apoyo que requieren de sus amistades, familias y de los individuos que ellos elijan

Todas las personas con retardo mental, incluyendo aquellas con las mayores y más significativas discapacidades, pueden expresar preferencias y usar esas preferencias para hacer elecciones. Cuando se realizan decisiones que afectan sus vidas, las personas deben estar presentes y participar. Aun cuando en el caso de alguna discapacidad pueda ser más difícil, toda persona debe tener la oportunidad de aprender habilidades sobre toma de decisiones, para expresar sus decisiones y que sean respetadas por los demás.

La persona con retardo mental debe:

- Ser tratada con dignidad y respeto y deben ser reconocidos y cumplidos sus sueños y deseos
- Tener un amplio rango de experiencias propias de la comunidad para comprender las opciones disponibles donde aprende, vive, trabaja y juega

- Proporcionársele las adaptaciones y el apoyo necesarios para tomar decisiones que tengan un impacto en sus vidas
- Tener la oportunidad de defenderse ella misma, sin miedo a castigos, y con el reconocimiento de que sus sugerencias y demandas serán escuchadas y tenidas en justa consideración
- Tener control sobre sus recursos financieros, servicios y apoyos formales e informales

Los profesionales, los miembros de la familia y el publico en general deben apoyar y capacitar a las personas con retardo mental para que tengan mayor control sobre sus vidas

La autodeterminación[16] es un concepto que en el siglo XXI se presenta como el elemento básico que contribuye al continuo ascenso en la calidad de vida; como una noción sensibilizadora de importancia universal, un constructo social y un motivo unificador que le permite a los individuos gozar cada vez de mayores posibilidades de elección y decisión y optar por una vida de mayor calidad.

Robert Schalock (1996, 1997,1999) considera que la autodeterminación es una dimensión central de la calidad de vida y afirma que "Es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada ser humano: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y derechos".

Según Lady Meléndez (2002), "la autonomía hace parte de la autodeterminación, y debe asumirse como una acción y comunicación libres de coerción o imposición, acerca de lo que se elige, así, a medida que el niño va evolucionando va ganando autonomía, se va apropiando de un lugar reconocido, desde donde puede interconsultar con los otros para gobernar con autodeterminación sobre el mundo de las cosas, es decir, reconocerse él mismo y proyectarse, lo cual le posibilitará sentirse exitoso, competente y capaz de enfrentar al mundo y sus adversidades".

Otro componente de la autodeterminación es la autorregulación, que permite a las personas analizar sus entornos y sus repertorios de respuesta para desenvolverse en estos ambientes. Las personas que se autorregulan toman decisiones sobre qué habilidades utilizar en una situación; examinan la tarea que están desarrollando y el repertorio del que disponen, formulan planes de acción y los evalúan, haciendo modificaciones cuando sea necesario.

Buenas Prácticas. Existen innumerables autores que reportan en su trabajo estar discutiendo "mejores prácticas" en educación inclusiva para la población con discapacidad. Sin embargo pocos de ellos están refiriéndose a lo mismo en relación a "mejores prácticas" o a "educación inclusiva".[17] Dependiendo de la visión de cada autor y de su filosofía, mejores prácticas van desde cualquier número de modelos distribuidos en un continuo de modelos sociales versus modelos médicos de discapacidad. En un extremo, están aquellos que creen que a los estudiantes deben ofrecérseles todas las oportunidades de ser exitosos dentro del contexto del sistema de educación regular, proveyéndolos de cualquier número y tipo de soportes en las diversas localizaciones donde se encuentren. Esta visión acepta las limitaciones inherentes a la mayoría de los colegios públicos, pero apunta a trabajar alrededor de estas limitaciones. Están aquellos que consideran que las instituciones educativas deben cambiar sus estructuras para que lo que se conoce como soportes "especiales" no se requieran, y los estudiantes con necesidades especiales/ discapacidad/ excepcionalidad (términos que a su vez requieren ser definidos y aceptados por este grupo) tengan acceso a los mismos soportes que requieren -aun cuando en diferentes cantidades- todos los estudiantes. Los manuales de Buenas Practicas de la FEAPS[18] se establecen a partir del concepto de calidad FEAPS "como la práctica que denota un compromiso con la mejora permanente de los procesos de cada una de sus organizaciones y está orientada al incremento de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias."

Buenas Prácticas[19]. Se pueden considerar por un lado todas aquellas que promueven calidad de vida en las personas y por otro lado las que promueven que se organicen y estructuren servicios orientados hacia el cliente (usuario).

- Principio de normalización, sin confundirlo con "normalidad". Trabajar para que todas las personas con discapacidad intelectual puedan llevar un estilo de vida lo más normalizado posible, participando de múltiples experiencias de vida y en diferentes entornos, respetando en todo momento su derecho a "ser diferentes".
- Principio de individualización, respetar a cada persona, sus necesidades, su propio ritmo, su opinión..., con cada persona ha de construirse el método que se ajuste a sus necesidades y condiciones.

Calidad de vida[20]. La definición de calidad de vida más aceptada por la comunidad científica y profesional internacional hoy es la propuesta por Schalock (1996, 1997, 1999): *"Calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de calidad de vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos."* Todas y cada una de estas ocho dimensiones tienen posibilidad de mejora en cualquier persona.

Cargo[21]. Se refiere a una clasificación que se efectúa a los empleados que laboran en las diversas entidades del sector educativo a nivel departamental, municipal e institucional según la función que realizan en la respectiva jornada de trabajo.

El Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001 en su artículo 4, establece que serán criterios para fijar las plantas de personal las particularidades de las regiones y grupos poblacionales, las condiciones de las zonas rurales y urbanas y las características de los niveles y ciclos educativos. Así mismo, en su artículo 11, dispone que para fijar la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, o que cuentan con innovaciones y modelos educativos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional o con programas de etnoeducación, la entidad territorial atenderá los criterios y parámetros establecidos por el Ministerio.

El Decreto 3020 de 2002, en su artículo 12, establece que los profesionales vinculados en propiedad a la planta de personal como docentes o administrativos y que de acuerdo con lo establecido en el artículo 46 de la Ley 115 de 1994, realicen acciones pedagógicas y terapéuticas que permiten el proceso de integración académica y social, serán ubicados en los establecimientos educativos que defina la entidad territorial para este propósito y no serán tenidos en cuenta para la aplicación de los parámetros establecidos en el artículo 11 del mismo Decreto.[22]

- *Docente de nivel/grado/área (de aula):* Persona que tiene asignada carga académica y por lo tanto su función primordial en la respectiva jornada es dictar clase en algunos(s) de los niveles educativos. Son personas escalafonadas según la Ley del grado 1 al 14 o se encuentran en los grados transitorios A o B para adquirir el grado. También se considera docentes a los Supervisores y ellos tienen código "C", y a aquellas personas que se encuentran sin escalafón.
- *Directivos Docentes:* Son aquellos docentes que en la jornada desarrollan principalmente funciones directivas. Este cargo es provisto con docentes escalafonados y de reconocida trayectoria en materia educativa. Ejercen funciones de rector o director de establecimiento educativo, vicerrector, coordinador, jefe o director de núcleo, supervisor o inspector de educación, etc. Capítulo V de la Ley 115 de 1994.

- *Administrativo:* Hace referencia a todas las personas cuya función primordial en la respectiva jornada es desempeñar funciones diferentes a la de dictar clase, ejercen funciones de administrativos directivos, de apoyo y de servicios generales (incluye personal operativo como celadores, aseadoras…).
- *Personal de apoyo especializado:* docentes y otros profesionales de apoyo.[23] Son el grupo de profesionales contratados para desempeñar funciones de apoyo a la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Diferentes países les dan diversos nombres y funciones, en Colombia diversas secretarias de educación hacen referencia a ellos de formas diversas aun cuando muchas veces desempeñan las mismas funciones.
- *Docentes y otros profesionales de Apoyo, Docentes especializados:* son las maneras más generales de referirse al grupo de profesionales que apoyan los procesos de inclusión educativa en las IE-CE del país. Sus funciones se encuentran definidas en la Resolución 2565 del 2003 del MEN y se ofrecen a continuación. En la mayoría de las experiencias mundiales provienen de profesiones relacionadas con la educación, primordialmente con la educación especial, en Colombia en este grupo se encuentran profesionales relacionados o de servicios complementarios
- *Orientadores:* este nombre aparece en documentos de la Secretaria de Educación del Distrito Capital .Por lo general sus funciones son de asesoría y orientación a todos los estudiantes y a sus familias incluídos aquellos que presentan NEE por sus condiciones de discapacidad. A éstos además les brinda el apoyo el docente de apoyo.
- *Profesionales de Métodos y recursos:* en los documentos de New Brunswick, del CSIE se utiliza para designar al profesional responsable de coordinar todos los programas para estudiantes con NEE. También ofrecen el apoyo que requieren los estudiantes con NEE, sus familias, los docentes de aula, directivos y otros en las propuestas de educación inclusiva. En Colombia equivalen a los docentes de apoyo.
- *Profesionales relacionados - Profesionales de servicios complementarios:* aun cuando no siempre se refieren a lo mismo, en Colombia son utilizados indistintamente para referirse a profesionales con mayor relación al sistema de salud como psicólogo, fonoaudiólogo o terapeuta del lenguaje, terapeuta ocupacional, fisiatra, rehabilitador, En este grupo también se incluyen otras profesiones como trabajador social, intérpretes de lengua de señas colombiana, modelos lingüísticos, docentes bilingües (para población sorda), tiflólogos
- *Asistentes educativos - Auxiliares* en experiencias internacionales los asistentes educativos son para profesionales que apoyan a los estudiantes con NEE que requieren de soporte en la cotidianidad del aula. Dentro de algunas propuestas de educación inclusiva corresponde al grupo de voluntarios que apoyan los procesos de los estudiantes con NEE en el aula
- *Tutores* pueden ser asimilados a los asistentes educativos, también pueden ser compañeros del estudiante con NEE o estudiantes de grados superiores. En el caso de la población ciega o sorda o con baja visión o audición se proponen como soporte o apoyo pedagógico de los estudiantes en jornadas o tiempos complementarios.

Los departamentos y las entidades territoriales certificadas al asignar educadores, profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de lengua de señas colombiana, modelos

lingüísticos, etc., vinculados a la planta de personal como docentes o administrativos, para que desempeñen funciones de apoyo a la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales tendrán en cuenta que este personal, además de cumplir con lo establecido en el artículo 4 del Decreto 2369 de 1997, en el artículo 12 del Decreto 3020 de 2002 y en los artículos 3 y 7 del Decreto 1278 de 2002, debe acreditar capacitación o experiencia mínima de dos años en la atención a esta población.

Centro Educativo. Es aquella institución organizada para impartir educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria exclusivamente.

Competencias. El concepto de competencia asumido como el enfoque actual desde el Ministerio de Educación Nacional surge de la necesidad de valorar no sólo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo. Igualmente, implica una mirada a las condiciones del individuo y disposiciones con las que actúa, es decir, al componente actitudinal y valorativo (saber ser) que incide sobre los resultados de la acción.

Abordar el enfoque de competencias es dar un viraje hacia los resultados de la aplicación de esos saberes, habilidades y destrezas[24]. *Esto coincide inmensamente con las propuestas de una educación inclusiva pues el desarrollo de estas competencias es válido para las personas con discapacidad.*

- Las **competencias básicas** están relacionadas con el pensamiento lógico matemático y las habilidades comunicativas, que son la base para la apropiación y aplicación del conocimiento científico provisto por las distintas disciplinas, tanto sociales como naturales. Son el punto de partida para que las personas puedan aprender de manera continua y realizar diferentes actividades en los ámbitos personal, laboral, cultural y social.
- Las **competencias ciudadanas** son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que una persona se desenvuelva adecuadamente en sociedad y contribuya al bienestar común y al desarrollo de su localidad o región. Están referidas a la capacidad de ejercer la ciudadanía y de actuar con base en los principios concertados por una sociedad y validados universalmente. La formación de competencias ciudadanas está relacionada con la apropiación de mecanismos de regulación del comportamiento, tales como la ley, principios, valores, normas, reglamentos, creados para convivir en armonía con otros diversos, regular los acuerdos y respetarlos.
- La **competencia laboral** es la capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales usando diferentes recursos bajo ciertas condiciones, que aseguran la calidad en el logro de los resultados.

Comportamiento Positivo[25]. Es una estrategia de soporte para 1) determinar por que una persona con discapacidad esta presentando comportamientos que le impiden calidad de vida, independencia, inclusión y productividad para luego 2) proveer los soportes, en todos los aspectos de la vida de la persona, que buscan prevenir, modificar o reducir los comportamientos que limitan y garantizar que se adquieran aquellos comportamientos que son socialmente aceptables, no ofrecen riesgos, son beneficiosos y dignificantes.

Comunidad[26]. Es el grupo social más amplio al que el niñ@/joven y la familia pertenecen. El padre y en la mayoría de los casos particularmente la madre tomara el liderazgo alrededor de la educación de los hijos. En otros contextos, pueden ser los abuelos, la familia extensa o la comunidad como un todo que toman la responsabilidad de crianza. La mirada debe ser amplia hacia el rol de los padres, la constitución y estructura de las familias y de cual debe ser la relación entre las familias y la comunidad.

Conceptualización de discapacidad. Colombia cuenta con el documento sobre Política Publica en Discapacidad en donde se establece el concepto de discapacidad desde una perspectiva ecológica, un modelo social a diferencia del modelo médico tradicional y se soporta en la nueva *Clasificación internacional del funcionamiento y la discapacidad - CIF.*[27] *En la búsqueda de explicaciones más integrales con respecto a la problemática de la discapacidad, surgen los modelos no deficitarios, cuya característica principal es la evaluación de necesidades del sujeto y la implementación de los recursos (apoyos) correspondientes para satisfacer dichas necesidades. En estos modelos subyace una perspectiva ecológica que demanda la comprensión de la discapacidad como el fruto de las interacciones entre las condiciones individuales de la persona y las características del entorno físico y social*[28]. *Así, la discapacidad es vista como una desarmonía con el entorno en la que ambos elementos, entorno y persona, son responsables de los esfuerzos que se hagan para atenuarla o compensarla. De este modo la discapacidad no es sólo un asunto de la misma persona con discapacidad, o de su familia, sino que pasa a ser también una situación que involucra el entorno social, político, económico y cultural.*

La clasificación CIF cubre toda alteración en términos de "estados funcionales" en los niveles corporal, individual y social, asociados con estados de salud (Ej. enfermedades, trastornos, lesiones, traumas u otros). "Funcionamiento" y "Discapacidad" son términos genéricos que abarcan tres dimensiones: (1) funciones y estructuras corporales; (2)

actividades en el nivel individual; y (3) participación en la sociedad .Estas dimensiones de la experiencia relacionada con la salud, reemplazan los términos utilizados anteriormente -"deficiencia", "discapacidad" y "minusvalía"- y extienden su significado para incluir experiencias positivas. Es importante advertir que estos términos se utilizan con significados específicos que pueden ser distintos a los que se aplican en la vida diaria.

En el documento presentado en el Congreso de Álamos por Fulvia Cedeño Angel se utilizan las siguientes definiciones:

- **Situación de exclusión.** Conjunto de condiciones ambientales, físicas, biológicas, culturales y sociales, que pueden afectar la autonomía y la participación de la persona, la familia, la comunidad y la población en general en cualquier momento relativo al ciclo vital, como resultado de las interacciones del individuo con el entorno.
- **Discapacidad:** Término genérico que indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una "condición de salud" y sus factores contextuales (factores ambientales y personales). Una ampliación de este término se ofrece en el documento de la OMS.[29]
- **Persona con Discapacidad.** Es aquella que tiene limitaciones en su actividad cotidiana (discapacidad) y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud o deficiencia en sus estructuras corporales o sus funciones en interacción con barreras físicas, ambientales, culturales, sociales y del entorno cotidiano.

En el documento sobre Política Pública en discapacidad también se establece el Concepto del Manejo Social del Riesgo con una nueva definición y un nuevo marco conceptual para la Protección Social.[30] [31]

Los conceptos de discapacidad y manejo social de riesgo se utilizan para identificar la necesidad de educación que tienen las personas con discapacidad; la obligación del estado de ofrecer esta con equidad y en igualdad de oportunidades a sus pares sin discapacidad y como los modelos de intervención deben fortalecer los ambientes y contextos en los que se desarrollan los programas, más que tratar de cambiar a la persona.

Predomina un "modelo social" que hace que conceptos como entorno, ambiente, factores contextuales, riesgo social, participación, apoyos y funcionalidad sean claves y deban ser revisados en dichos documentos y permear los indicadores propuestos desde esta herramienta. La población con discapacidad y los hogares donde esta se presenta adquieren particular interés de intervención desde el estado y este debe reflejarse en los programas sociales que se les ofertan, dentro de los que se encuentra la educación.

Para CSIE las discapacidades son creadas por la interacción discriminatoria desde las actitudes, acciones, culturas, políticas y practicas institucionales con las deficiencias, dolor o enfermedades crónicas.

Las discapacidades son barreras para los estudiantes con deficiencias o enfermedades crónicas. Definen deficiencia como limitaciones a largo tiempo de las funciones físicas, intelectuales o sensoriales.

Los colegios poco pueden hacer por modificar las deficiencias pero pueden tener un impacto en reducir las discapacidades promovidas por las barreras físicas, humanas o institucionales en el acceso y la participación.

Es así como cuando se habla de estudiantes con NEE o estudiantes con discapacidad no es repetitivo, sino que se muestra como estos dos grupos no son necesariamente idénticos.
Conducta Adaptativa[32]. Es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y practicas que las personas han aprendido para poder funcionar en sus actividades de la vida cotidiana. Limitaciones significativas en estas conductas adaptativas impactan la vida diaria de una persona y afectan su capacidad de responder a situaciones particulares o al medio ambiente.

Las limitaciones en las conductas adaptativas pueden ser determinadas utilizando una serie de pruebas estandarizadas que contienen las normas para la población general incluyendo a personas con discapacidad y sin discapacidad. En estas medidas estandarizadas, la limitación significativa en la conducta adaptativas se encuentra definida operacionalmente como un desempeño que esta por lo menos 2 desviaciones estándares por debajo del promedio de a) una de los tres tipos de conducta adaptativa: conceptual, social o practica o b) en el resultado total en una medida estandarizada de habilidades conceptuales, sociales y practicas.

Algunas de los ejemplos de Habilidades de Conductas Adaptativas incluyen:

- Habilidades Conceptuales:
- Lenguaje Receptivo y Expresivo
- Lectura y Escritura
- Manejo del dinero
- Auto dirección
- Habilidades Sociales:
- Interpersonales

- Responsabilidad
- Valoración personal
- Capacidad de no ser manipulado
- Inocencia
- Seguimiento de reglas
- Cumplimiento de las leyes
- Evitar victimización
- Habilidades Prácticas:
- Actividades Personales de la vida diaria como comer, vestirse, movilidad y aseo personal
- Actividades Instrumentales de la vida diaria como preparación de comidas, uso de medicamentos, uso del teléfono, uso del dinero, uso de transporte y realización de las tareas de la casa
- Habilidades Ocupacionales
- Capacidad de garantizar su seguridad personal

En la planificación posterior de los apoyos, en lo referente a la conducta adaptativa, son de gran utilidad los inventarios y currículos: PCA, ICAP, ALSC y CALS. Los Programas Conductuales Alternativos (PCA) (Verdugo, 1989/1997, 1996, 2000) incluyen la mayor parte de las habilidades sociales (interpersonal, seguir reglas, obedecer leyes, evitar victimización, autoestima, y otras) y prácticas (comer, aseo, vestido, preparar comidas, cuidado de la casa, transporte, manejo del dinero, uso del teléfono, habilidades ocupacionales), pudiendo utilizarse como valoración criterial y también para la enseñanza posterior de las habilidades que necesite la persona. Lo mismo ocurre con el Currículum de Destrezas Adaptativas (ALSC) (Gilman, Morreau, Bruininks, Anderson, Montero y Unamunzaga, 2002) que sirve para una valoración criterial del rendimiento de la persona en el ámbito del hogar, el trabajo y la comunidad, y tiene detallados desarrollos de como pueden ser enseñados. El Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP) (1993, 1999) y el Inventario de Destrezas Adaptativas (CALS) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002) son instrumentos diseñados para evaluar la conducta del individuo desde un enfoque de valoración-enseñanza-evaluación.

Democracia Participativa[33]. Como estrategias dirigidas a fortalecer la democracia participativa en educación, la Ley 115 contempla la vinculación efectiva de la sociedad civil al desarrollo educativo mediante: la Junta Nacional de Educación; las Juntas Departamentales de Educación; las Juntas Municipales; y, los gobiernos escolares en las instituciones educativas. Con este mismo propósito, el Plan Decenal contempla la realización anual de los foros municipales, departamentales, distritales, y de un gran foro nacional. En los foros participan las instituciones, los gremios, las empresas privadas y oficiales, las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y demás sectores y organizaciones de la sociedad civil y del Estado.

Descentralización[34]. En este marco, el Ministerio de Educación Nacional promueve acciones orientadas al fortalecimiento de la capacidad institucional del sistema educativo tanto a nivel nacional como en el ámbito regional (Departamentos y Distritos) y local (Municipios e instituciones educativas). En relación con el ámbito regional y local, además de un programa permanente de asistencia técnica, se impulsa un Plan de Descentralización como herramienta que incluye los procesos que deben seguir los Departamentos y los Distritos para asumir las competencias que tienen asignadas por la Ley para descentralizar responsabilidades y recursos a los Municipios.

En cuanto a la descentralización del sector educativo, el énfasis mayor se centra en el fortalecimiento del proceso de planeación dirigido a la formulación de políticas, el establecimiento de metas y la elaboración de planes. Es así como en el nivel nacional se elabora el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, sustentado en el Plan de Gobierno, pero dentro de los lineamientos del Plan Decenal. A nivel regional, se elabora anualmente el Plan de Desarrollo para la Prestación del Servicio Educativo (PED). A nivel local, el Municipio debe elaborar el Plan de Desarrollo Educativo (PEM). Por último, a nivel de las instituciones educativas, se debe diseñar y poner en funcionamiento el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Como apoyo al fortalecimiento de la institución escolar, se viene dinamizando una metodología participativa para la autoevaluación de la institución escolar, que busca orientar a los diferentes actores de la educación en el proceso de evaluación de la gestión escolar. a las competencias y recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país.

Discapacidad cognitiva[35] Dentro de el constructo general que es la discapacidad intelectual, aparece el concepto de discapacidad cognitiva que se entiende como una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona, lo que lo hace un concepto mucho más específico que la discapacidad intelectual y más cercano a las prácticas educativas por su relación directa con los procesos de aprendizaje.

Educación de Necesidades Especiales[36] El término de NEE ha reemplazado el de educación especial. Este último se refiere mas a la atención de la población con discapacidad en instituciones segregadas. Hoy en día el término de NEE

incluye a todos los niños y jóvenes que están teniendo dificultades en los colegios por diversas razones que se sabe impiden su progreso óptimo. Si todos estos estudiantes requieren de apoyos adicionales depende de la extensión en la que el colegio debe adaptar su currículo, sus formas de enseñanza, su organización y/o proveer recursos humanos o materiales adicionales para lograr el aprendizaje eficiente y efectivo de estos estudiantes.¨ (International Standard Classification of Education - ISCED, 1997).

Necesidades Educativas Especiales identifica aquellos estudiantes con discapacidad u otras necesidades especiales como son inglés como segunda lengua (en países de habla inglesa), superdotados o en desventaja por pobreza.[37]

Los diversos países identifican diferentes proporciones y diferentes grupos de estudiantes con NEE. Existen grupos que encuentran poco uso y valor en el término, ya que consideran que no existen diferencias educativas sustanciales entre estos estudiantes y sus compañeros. Se reconoce que las necesidades educativas especiales NEE no siempre se generan a partir de una discapacidad, hay muchas condiciones en el entorno que las pueden generar, entre otras, pueden surgir de la manera como se presentan los procesos de enseñaza/aprendizaje, por ejemplo con estrategias metodológicas inadecuadas.
CSIE[38] en sus documentos es claro en establecer que "inclusión" o "educación inclusiva" no es otro nombre para ¨ necesidades educativas especiales ¨.Ellas involucran una aproximación diferente para identificar y tratar de resolver las dificultades que se presentan en los colegios.

Ellos no utilizan el concepto de necesidades educativas especiales pues consideran que estas están asociadas a aproximaciones que limitan la Resolución de los problemas educativos y en algunos casos son barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas en los colegios. El término confiere una estigmatización que puede llevar a expectativas mas bajas. Al enfocar las dificultades que experimentan los estudiantes categorizados pueden dejar por fuera a otros estudiantes que también experimentan dificultades. Puede llevar a los docentes a considerar que la educación de los estudiantes con NEE es responsabilidad de especialistas. Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits de los estudiantes esto puede ocultar las barreras verdaderas para el aprendizaje y la participación que se da a todos los niveles del sistema. Además no reflejan los desarrollos de la escuela desde su cultura, sus políticas y sus prácticas que minimizan las dificultades educativas de todos sus estudiantes.

Sin embargo reconocen que el termino de NEE tiene una amplia utilización y continuara utilizándose por muchos mas años e influencia muchas de las practicas que actualmente se observan. Este grupo sugiere que términos como coordinador de los soportes de aprendizaje, docentes de métodos y recursos o coordinador de inclusión pueden facilitar el conectar el trabajo que realizan los profesionales con los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje con conceptos más amplios del aprendizaje y la enseñanza de todos los estudiantes.

CSIE remplaza el término de NEE por el término *barreras para el aprendizaje y la participación.* Consecuentemente la inclusión para ellos tiene que ver con establecer la identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación y la maximización de los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación. Identifican barreras en las escuelas, en las comunidades y en las políticas locales y nacionales.

El uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación para explicar las dificultades que los estudiantes encuentran, más que el término de NEE, implica un ¨modelo social¨ de aproximarse a las dificultades de aprendizaje y participación que tienen los estudiantes con discapacidad. De acuerdo a este modelo las barreras al aprendizaje y a la participación vienen de la interacción de los estudiantes con los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Educación Especial[39]. La Educación Especial ya no se concibe como la educación de un tipo de estudiantes, sino que se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente pueden presentar algunos estudiantes.

Educación Formal[40]. Se usa en referencia a la educación que ocurre en entornos organizados para ese propósito específico como la escuela, los jardines infantiles, las normales, etc.… La educación básica formal se organiza por niveles, ciclos, grados según las siguientes definiciones: los niveles son etapas de la educación formal (preescolar, básica, media y superior); el ciclo es el conjunto de grados en la educación básica, existiendo el ciclo de primaria y el ciclo de secundaria; el grado corresponde a la ejecución ordenada del plan de estudios durante un año lectivo.[41]

La educación formal[42] Se imparte en establecimientos educativos aprobados, según una secuencia regular de niveles lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos. Organizada en los niveles preescolares, básicos, media y superior, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.

Educación Informal[43] Se refiere a todos los aprendizajes que ocurren sin ser planificados ni en entornos organizados, por ejemplo, mientras se ve TV o en el desempeño de actividades diarias ordinarias. Es todo aquel conocimiento libre y espontáneamente adquirido a través de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados (Artículo 44 de la Ley 115).

La educación informal[44] se define como el ámbito en que se realizan aprendizajes de manera libre y espontánea. Este componente educativo es cada vez mayor, ejerce una fuerte acción educativa sobre la sociedad; está compuesto por multitud de instituciones y servicios, tiene un gran dinamismo y evolución y su acción no tiene una política, gestión o dirección única.

La Ley General de Educación determinó la función de los medios de comunicación en los procesos de educación permanente y de difusión de la cultura, de acuerdo con los principios y fines de la educación definidos en su articulado, siendo, por tanto, dichos medios, las tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados, sus principales elementos.

Educación no formal[45]. Se refiere a educación que es organizada y planificada pero que ocurre fuera de los entornos de la educación formal por ejemplo en talleres, centros comunitarios de aprendizaje, etc.… La educación no formal**,**[46] tiene por objeto complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos por la educación formal, es ofrecida en el país por cerca de doce mil centros de educación no formal de muy diversas características, como el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), que atiende a más de un millón de alumnos por año en cursos cortos de actualización y perfeccionamiento, y cientos de pequeñas instituciones dedicadas a la capacitación en artes y oficios específicos, o a la validación de la educación primaria y secundaria.

Educación para todos[47]**.** Por Educación se entiende aquí el proceso por el cual se promueve formación, crecimiento personal y social en los individuos y que debe preparar a las personas para desenvolverse en su realidad social y cultural. Este proceso se produce en interacción con el entorno y en él intervienen diferentes agentes que deben proporcionar apoyos a los estudiantes con necesidades educativas especiales para la consecución del fin último. Es necesario estructurar y diseñar los apoyos en cada fase del proceso en función de un análisis de las necesidades individuales y los objetivos a conseguir. El programa bandera de la UNESCO se conoce como el Programa de Educación Para Todos EFA por sus siglas en inglés

Estrategias de solución de problemas[48]**.** Es una herramienta tipo lluvia de ideas diseñada con el objeto de proponer estrategias de intervención para solucionar las dificultades que se presentan en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Estudiante excepcional Es aquel que ha mostrado, por un tiempo prolongado, una condición física, perceptual-sensorial, intelectual, comunicativa o de comportamiento que dan como resultado un retraso en el funcionamiento educativo. En Colombia también hace referencia a alumnos con capacidades intelectuales sobresalientes.

Estudiante o Alumno Se utiliza para referirse a cualquiera que esté participando en la educación formal o no formal.

Evaluación. En un sistema educativo efectivo todos los estudiantes son evaluados de forma permanente respecto a su progreso en relación con el currículo. El objetivo es hacer posible que los docentes respondan a una diversidad de estudiantes. Las evaluaciones proveen información acerca de las características y logros de los estudiantes, muestran cuan efectiva es la enseñanza para los diferentes estudiantes y que se requiere hacer para lograr que cada uno aprenda lo máximo posible. Se enfoca en el currículo y en que tanto puede aprender cada estudiante respecto a dicho currículo. La evaluación tiene características pedagógicas y debe servir a los procesos escolares de enseñanza aprendizaje.

- Los propósitos de la evaluación:[49]
- Para orientar la planificación y la provisión de recursos
- Como herramienta para la planificación del aula
- Para el desarrollo de la institución o centro educativo
- Para medir los resultados de la intervención pedagógica
- Para medir los logros y metas del programa educativo individualizado

Evaluación del rendimiento escolar de los alumnos, en el plan de estudios se incluye el procedimiento para evaluar los logros de los alumnos, teniendo en cuenta que la evaluación debe ser continua, integral, cualitativa y expresada en informes descriptivos que correspondan a estas características. La evaluación se lleva a cabo comparando el estado de desarrollo formativo y cognoscitivo del alumno con relación a los indicadores de logro propuestos.[50]

Aunque el Decreto 230 de Febrero de 2002, que habla de las normas en materia de currículo, evaluación y promoción.," exceptúa para efectos de la promoción las modalidades de atención educativa a poblaciones consagradas en el Título

III de la Ley 115 de 1994…", la institución educativa haciendo uso de la autonomía que le confiere la ley y a través de la comisión de evaluación, establecerá los criterios de logro y promoción acordes con las adaptaciones curriculares realizadas. Como lo plantea el Artículo 5ª del mismo Decreto, "al finalizar cada período, los padres recibirán un informe escrito en el que se de cuenta de los avances de los estudiantes en cada una de las áreas. Este deberá incluir información detallada de las fortalezas y dificultades que haya presentado el estudiantes y establecerá recomendaciones y estrategias para mejorar". En esta medida la evaluación y promoción de los estudiantes con discapacidad cognitiva, sigue el mismo proceso de todos los estudiantes de la institución, solo que recoge la información cualitativa del progreso del estudiante respecto a los logros y competencias propuestos en coherencia con las adaptaciones curriculares.[51]

Familia[52]. Se refiere a la más importante unidad social dentro de la cual el niñ@/joven es criado. La mirada debe ser amplia hacia el rol de los padres, la constitución y estructura de las familias y de cual debe ser la relación entre las familias y la comunidad.

Flexibilización curricular[53]. Una institución u organización con apertura a la educación basada en la diferencia, requiere de la elaboración y desarrollo de un currículo flexible, entendido como tal el que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje…de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender.

El currículo flexible se reconoce por las siguientes características:
- Plasma en su estructura la respuesta especifica que brinda, en coherencia con las características del contexto
- Centra la atención mas en los procesos que en los resultados
- Tiene presente en el diseño, la ejecución y valoración, las características individuales de los estudiantes
- Incita a la creatividad del docente en su quehacer, para planear y desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje
- En la intervención propende más por la prevención de las dificultades que por la remediación de estas.

Por lo anterior puede afirmarse que la "existencia de currículos flexibles es una condición fundamental para los estudiantes con necesidades educativas especiales NEE, ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales de los estudiantes. Es de vital importancia que la administración educativa asegure que el currículo regular sea el referente par ala educación de los estudiantes con discapacidad, independiente de donde se encentren estos escolarizados (en educación formal o no formal) evitando así, la aplicación de currículos paralelos". Cynthia Duk

Funciones de los docentes y otros profesionales de apoyo[54]. Los departamentos y las entidades territoriales certificadas, deberán asignar a los docentes y otros profesionales de apoyo ubicados en las unidades de atención integral (UAI) y en los establecimientos educativos definidos por la entidad territorial, para atender población con necesidades educativas especiales, entre otras, las siguientes funciones:
- Promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal.
- Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población.
- Asesorar a la comunidad educativa en la construcción, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en lo que respecta a la atención educativa de la población en mención.
- Coordinar y concertar la prestación del servicio con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados con el fin de garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.
- Brindar asesoría y establecer canales de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal donde están matriculados los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Proponer y desarrollar proyectos de investigación en las líneas de calidad e innovación educativa y divulgar sus resultados y avances.
- Coordinar y concertar con el docente del nivel y grado donde está matriculado el estudiante, los apoyos pedagógicos que éste requiera, los proyectos personalizados y las adecuaciones curriculares pertinentes.
- Participar en las comisiones o comités de formación, evaluación y promoción.
- Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de interpretación de lengua de señas colombiana, para el caso de los intérpretes.
- Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de enseñanza de lengua de señas colombiana, para el caso de los modelos lingüisticos.

Identificación de los estudiantes con necesidad de PEP. En las sociedades 'tradicionales', por lo general, se reconocen cuatro categorías / tipos de discapacidad: discapacidad física, ceguera, sordera y retraso mental. Además, los países en ocasiones también incluyen a individuos no discapacitados en las categorías de necesidades educativas

especiales; por ejemplo, niños refugiados, niños superdotados y talentosos (que también podrían tener impedimentos) y aquellos con dificultades de aprendizaje y desventajas de diversa índole que pueden generar un bajo rendimiento educativo (por ejemplo, niños trabajadores y de la calle, niños de poblaciones nómadas, niños que han perdido a sus padres a causa del SIDA o de luchas civiles, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales).

En un intento por estandarizar las clasificaciones y por elaborar una definición de trabajo operacional de las necesidades educativas especiales, los países miembros de la OCDE adoptaron la nueva definición de CINE-97 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación). Esta definición utiliza un enfoque por el lado de la oferta basado en los recursos; es decir, la definición admite que "aquellos con necesidades educativas especiales están definidos por los recursos adicionales públicos y/o privados entregados para solventar su educación".

Estos recursos adicionales pueden ser de personal (por ejemplo, relación maestro - estudiantes en las salas de clase o formación de maestros), materiales (adaptaciones de planes de estudios) o financieros (por ejemplo, fórmulas que reserven dinero para las necesidades educativas especiales dentro de la asignación presupuestaria normal). Este enfoque de recursos para definir las necesidades educativas especiales reúne a estudiantes con una amplia variedad de dificultades de aprendizaje y de este modo la OCDE, basándose en las causas percibidas del fracaso educacional, creó un sistema de categorización tripartita que se utiliza en un número cada vez mayor de países del Norte y del Sur.[55]

Intervención y apoyo educacionales destinados a abordar las necesidades educativas especiales **CINE 97**

El concepto de necesidades educativas especiales se extiende más allá de aquellos a quienes se podría incluir en las categorías de individuos que tienen deficiencias y cubre a los que fracasan en la escuela debido varias otras razones, consideradas como posibles obstáculos para el óptimo progreso de un niño.

El que este grupo de niños definido en términos más generales necesite apoyo adicional o no depende de la medida en que la escuela deba adaptar su plan de estudios, enseñanza y organización y/o deba proporcionar recursos humanos o materiales adicionales para estimular el aprendizaje eficiente y eficaz de estos estudiantes.

Sistema de categorización tripartita
- Categoría A: estudiantes cuyas discapacidades tienen claras causas biológicas
- Categoría B: estudiantes que experimentan dificultades de aprendizaje sin ningún motivo en especial
- Categoría C: estudiantes que tienen dificultades surgidas debido a alguna desventaja

Otras maneras de Identificación de la Población. Las instituciones que trabajan en éste campo se especializan en la atención de estudiantes con algún tipo de discapacidad o limitación, dentro de las cuales se consideran las siguientes:
- Retardo mental;
- Limitación auditiva;
- Limitación visual;
- Limitación física;
- Dificultades en el aprendizaje;
- Problemas de conducta o de personalidad;
- Facultades sobresalientes;
- Casos crónicos de salud.

El Board de los Colegios Católicos de Toronto[56] propone las siguientes definiciones para la identificación de la población:

1. *COMPORTAMIENTO*: Un desorden del aprendizaje caracterizado por un problema de comportamiento específico por un periodo de tiempo, y de un grado marcado, y de una naturaleza, que llegan a afectar negativamente el desempeño educativo, y que puede estar acompañado de una o mas de las siguientes características:
- Una inhabilidad para construir o mantener relaciones interpersonales
- Ansiedades o temores excesivos
- Tendencia a reacciones compulsivas
- Inhabilidad de aprender que no puede justificarse por factores intelectuales, sensoriales o de salud o de cualquier combinación de estos

2. *COMUNICACIÓN*
- Autismo: un desorden del aprendizaje severo que se caracteriza por: diferencias en: Tasa de desarrollo educativo; habilidad de relacionarse con el ambiente; movilidad, percepción, lenguaje y habla carencia de las conductas representativas simbólicas que preceden al lenguaje
- Sordo o Hipoacúsico: una deficiencia caracterizada por déficit en el desarrollo del lenguaje y el habla por una disminución o carencia de respuestas auditivas al sonido

- Deficiencias del Lenguaje: un desorden del aprendizaje caracterizado por una deficiencia en la comprensión y/o utilización de la comunicación verbal o la escrita u otro símbolo de un sistema de comunicación, que puede estar asociado con factores neurológicos, sicológicos, físicos o sensoriales y que puede: involucrar una o mas a la forma, contenido y función del lenguaje en la comunicación, incluir una o mas de los siguientes: retardo en el lenguaje; dysfluency; desarrollo de la voz o la articulación que pueden o no ser de base orgánica o funcional
- Deficiencia del Habla: un desorden en la formulación del lenguaje que puede asociarse a factores neurológicos, sicológicos, físicos o sensoriales; que involucra aspectos preceptúales/motores en la transmisión oral de los mensajes y que puede estar caracterizado por deficiencias en la articulación, ritmo y énfasis
- Dificultad del Aprendizaje: un desorden del aprendizaje evidente en ambas situaciones académicas y sociales que involucra a uno o mas de los procesos necesarios para el uso apropiado del lenguaje oral o de símbolos de la comunicación, y que se caracteriza por una condición que: no es resultado primario de: deficiencia visual, deficiencia auditiva, discapacidad física, retardo en el desarrollo, trastorno emocional primario , diferencias culturales y da como resultado una discrepancia significativa entre los logros y la habilidad intelectual valorada, con deficiencia en uno o mas de los siguientes: lenguaje receptivo (escuchar, lectura), procesamiento del lenguaje (pensar, conceptuar, integrar), lenguaje expresivo (hablar, deletrear, escribir) cálculos matemáticos puede estar asociada con una o mas de las siguientes condiciones diagnosticadas como una minusvalía perceptual, un daño cerebral, una disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia del desarrollo.

3. INTELECTUAL

Superdotado: un grado avanzado, poco usual, de habilidad intelectual general que requiere experiencias de aprendizajen diferenciadas de una profundidad y espectro mas allá de lo que se provee normalmente en los programas de educación regular para satisfacer el nivel del potencial educativo indicado.

Discapacidad mental media. Un desorden del aprendizaje caracterizado por:

una habilidad de beneficiarse educativamente de un sistema educativo en un aula regular con la ayuda de modificaciones curriculares considerables y servicios de soporte una inhabilidad de beneficiarse educativamente dentro de un aula regular por su desarrollo intelectual lento un potencial para el aprendizaje académico, ajuste social en la autonomía y autoabastecimiento económico

FISICA Discapacidad Fisica una condición que limita severamente a la persona físicamente o una deficiencia que requiere asistencia especial en las situaciones de aprendizaje para proveer las oportunidades de logros educativos equivalentes al de aquellos estudiantes sin excepcionalidad, de la misma edad con el mismo nivel de desarrollo.

CIEGO Y BAJA VISION Una condición de deficiencia parcial o total de la visión, que aun cuando tenga corrección afecta los resultados educativos en forma negativa.

MULTIPLE Multi excepcionalidades: una combinación de desordenes del aprendizaje u otros, deficiencias, o discapacidades físicas que son de tal naturaleza que requieren para la obtención de logros educativos, el servicio de una o mas docentes que estén cualificadas en educación especial y en la provisión de servicios de soporte apropiados para dichos desordenes, deficiencias o discapacidades.

Individualización[57]. Hemos de ser respetuosos con los ritmos de aprendizaje individuales, hemos de respetar su propia identidad e individualidad, tiene derecho a "la diferencia" (cada persona es diferente de los demás) y hemos de contemplarla en la respuesta que se le ofrece (curso escolar, actividades preferentes, tipo de apoyos...). Es necesario asumir que no hay un estudiantes igual a otro. Hemos de partir siempre de la situación de la persona que va a aprender y definir bien lo que necesita aprender, para su vida y en su entorno. Además necesita "aprender haciendo", en el aula, en el colegio, en la calle, en el pueblo, y hemos de "hacer con ellos", y "ayudarles a hacer" que no es lo mismo que "hacer por ellos". Tienen derecho a un programa individual, en función de sus necesidades, teniendo en cuenta el contexto en el que van a desarrollarse y desenvolverse.

Individualización. Aun cuando el término no aparece dentro de la legislación colombiana, en otros países este hace referencia a: En una minoría de casos, la naturaleza significativa de la condición de discapacidad del estudiante exige una planeación que se desvía del currículo regular. No se espera que el estudiante adquiera un numero significativo de logros del currículo del nivel o grado, sin embargo se espera que el participe lo mas posible de los temas y actividades del aula con sus compañeros. El programa del estudiante se individualizara.

La individualización permite que se le ofrezca al estudiante planeación en otras áreas diferentes a logros educativos, por ej. logros desde comunicación y lenguaje, terapia ocupacional, e igualmente el apoyo de tutores o docentes de apoyo. La planeación de esta utiliza procesos de planeación centrada en persona.

Institución Educativa. Es aquella institución organizada para impartir educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

La discapacidad intelectual[58]. Es entonces un concepto más amplio que el de retraso mental, puesto que habla del desempeño, la forma en que las personas hacen las actividades que les corresponden y así se adaptan al medio; está relacionado con los enfoques de la psicometría moderna, del desarrollo mediado de los procesos superiores del pensamiento (Vygotski), de inteligencias múltiples (Howard Gardner), de inteligencia emocional (Daniel Goleman), de inteligencia triárquica de Sternberg y los enfoques ecológicos y de calidad de vida. (ver bibliografía complementaria)

Vale la pena resaltar que la discapacidad intelectual es un concepto bastante amplio, que recoge diversas denominaciones del desempeño intelectual, tal como la discapacidad cognitiva, las dificultades generales y específicas de aprendizaje, déficit cognitivos simples y complejos, entre otros; por lo que representa una categoría cercana a propuestas de atención a la diversidad y a las estrategias inclusionistas, como lo enuncia R. Schalock actual vocero AAMR.

Meta. La meta es el punto final de una intervención. Especifica en términos generales el resultado que se espera con el estudiante en un tiempo especificado. Las metas anuales del PEP contienen lo esperado de lograr.

Modificación. Aun cuando el término no aparece dentro de la legislación colombiana, en otros países este hace referencia a: En esta planeación, los logros y resultados del nivel o curso establecidos en el currículo han sido modificados para responder a las necesidades específicas del estudiante. Con las modificaciones, la mayoría (50% o más) de los logros del currículo del nivel o grado han sido alterados. Estos cambios pueden ser evaluaciones, exámenes o tareas simplificadas; material presentado en niveles de lectura más bajos; o textos y proyectos simplificados.

Los logros y resultados de los estudiantes se medirán de manera diferente a la de sus compañeros. Las decisiones de modificaciones deben involucrar a los docentes de aula, los docentes de apoyo, los padres, además de ser discutidos en las reuniones de equipo para este fin.

Los PEP que reflejan modificaciones pueden simplemente describirse en términos de la modificación que se la hace al currículo del nivel o grado o puede incluir metas a largo plazo y logros medibles en el corto plazo, debe contener los métodos y materiales para lograr las metas y los resultados. Este requiere ser revisado cuando se entregan las evaluaciones y ajustados en este momento. La eficacia total del plan se evalúa al finalizar el año.

Las modificaciones pueden ocurrir en uno o más cursos o temas pero deben basarse en el currículo regular. Podría equivaler al término Adaptaciones curriculares DE ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO O MUY SIGNIFICATIVAS[59]. Modificaciones importantes relacionadas con los contenidos, logros, metodología y evaluación. Implican graduación significativa del nivel de dificultad, supresión o diversificación de logros y contenidos.

Necesidades Educativas Comunes o Básicas[60]. Se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que aluden a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y su sacralización, que están expresados en el currículo de la educación formal y posibilitan el cumplimiento de los principios, los fines y los objetivos de la educación contemplados en la Ley General de Educación (Ley 115/94). El maestro de grado y de área, en la medida que conoce y sabe enseñar los saberes específicos, esta en capacidad de identificar las dificultades propias en un proceso de aprendizaje, de manera que la actitud sea de comprensión al proceso y pueda implementar estrategias metodológicas de tipo preventivo

Necesidades Educativas Especiales. El término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) comienza a utilizarse con frecuencia en el campo de la discapacidad especialmente a partir el documento emanado de la Conferencia Mundial en la educación especial: acceso y calidad (Salamanca, España, 1994) de la UNESCO.

Se habla de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales donde la mayoría de los países identifican una minoría de estudiantes como sujetos de necesidades educativas especiales, ya sea que la educación se les imparta en escuelas especiales o formales /regulares (segregadas o integradas). El término estudiantes con NEE se refiere a aquellos que han sido identificados como tales.

Parten de la premisa de que todos los estudiantes precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación. Las necesidades educativas especiales son aquellas que de forma complementaria menos usuales, puedan precisar ciertos estudiantes. Una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los fines de la educación.[61]

Se refieren a aquellas necesidades educativas individuales[62] que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

Las necesidades educativas especiales se refieren a las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al reto de los compañeros para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para prosperar en su aprendizaje de:

- Medios de acceso al currículo
- Adaptaciones curriculares
- Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula
- Servicios de apoyo especial

Es importante aclarar que las NEE pueden derivarse de factores de las dimensiones de desarrollo humano, tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales. La necesidad educativa define el tipo de profesional de apoyo que se requiere para su orientación. Se espera que una vez sean consideradas en el currículo flexible se asuman como necesidades individuales, en las cuales se tengan en cuenta las condiciones de acceso, permanencia y promoción en términos de adecuaciones, apoyos y servicios.

Necesidades Educativas Individuales. No todos los estudiantes se enfrentan a los aprendizajes establecidos en el currículo con el mismo bagaje de experiencias y conocimientos previos, ni de la misma forma. Las necesidades educativas individuales están ligadas a las diferentes capacidades, intereses, niveles, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, que mediatizan su proceso educativo, haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso. Estas pueden ser atendidas adecuadamente por medio de lo que podriamos llamar ¨buenas prácticas pedagógicas ¨. Es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza para dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y colaboración entre los estudiantes, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar mas tiempo a determinados estudiantes, graduar los niveles de exigencia y otras que son el resultado de la creatividad del docente.

Normalización[64]. Es decir todos los estudiantes llevarán un estilo de vida lo más normalizado posible, en el ámbito familiar, escolar... y hemos de educarles y enseñarles para que pueda suceder así, respetando siempre su derecho a ser "diferentes".

Padres[65]. Se utiliza para referirse a aquel con la responsabilidad primaria del cuidado de un niñ@/joven. La mirada debe ser amplia hacia el rol de los padres, la constitución y estructura de las familias y de cual debe ser la relación entre las familias y la comunidad.

Plan Educativo Personalizado (PEP) - Plan Educativo Individualizado (o especial). La legislación y las reglamentaciones en Colombia no hacen referencia a estos planes, pero para la herramienta se habla de ellos como los planes educativos para los estudiantes que presentan una excepcionalidad , que se basan en evaluaciones continuas y valoraciones que dan como resultado un plan que contiene objetivos específicos y recomendaciones para ofrecer servicios educativos que respondan a las necesidades y fortalezas del estudiante. Este es un plan que contiene los ajustes recomendados para las metas educacionales y programas y que identifica los soportes y servicios que efectivamente le permitirán al estudiante excepcional aprender y progresar. La planeación puede incluir acomodaciones, modificaciones y/o individualización. Estos planes deben ser desarrollados colaborativamente entre los docentes de aula, los docentes de apoyo, los padres, el estudiante y otros que se consideren importantes. La planeación debe incluir todos los espacios educativos que se relacionan con el programa del estudiante. Los Planes Educativos Individualizados deben ser revisados frecuentemente y evaluados anualmente para medir su eficacia.

Planeación centrada en persona[66]. PCP se refiere a la construcción de los servicios alrededor de la persona con discapacidad o alrededor del miembro familiar que esta involucrado en la vida del individuo con discapacidad. Incluye el desarrollo de amistades entre aquellos con discapacidad y sin discapacidad. Hace referencia a una diversidad de aproximaciones para organizar y guiar a lso individuos y a las comunidades en el cambio y la colaboración con las personas con discapacidad, sus familias, y sus amigos. PCP requiere invertir para la construcción de los soportes personales y de los de la comunidad. Algunos de las herramientas utilizadas en PCP son:

- Planeación Total de Vida
- Planeación de Futuros Personales
- MAPS Creando Planes de Acción
- PATH Planeación de Mañanas Alternativos con Esperanza
- Planeación de Estilos de Vida esenciales

Es un proceso coordinado que da la oportunidad para que las personas con discapacidad mental y sus familias puedan ser los protagonistas de sus vidas. Busca brindar los apoyos que requiera una persona con discapacidad mental para incrementar su autonomía y su autodeterminación.

El grupo de pertenencia aprende a solucionar problemas, construir cambios comunitarios y organizacionales y a colaborar activamente en el diseño y la elección de los profesionales, en caso de que fuera necesario Implica un cambio en el rol de los profesionales, la persona con discapacidad mental y sus familiares. Exige:

- Determinar las capacidades y las limitaciones de una persona con discapacidad mental dentro de su entorno natural.
- Determinar las expectativas vitales de desarrollo y de relación que ese entorno tiene sobre la persona con discapacidad mental.
- Planificar los apoyos para mejorar objetiva y subjetivamente su nivel de funcionamiento y su calidad de vida.

Población marginalizada / exclusión. La marginalización se establece como uno de los grandes retos mundiales identificando a todos aquellos que son excluidos de una participación significativa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades. Este tipo de sociedad no es eficiente, ni segura.

Es un término que aparece con frecuencia en las políticas, programas y documentos relacionados con la erradicación de la pobreza. El Banco Mundial, en un estudio temático, *Education for All and Children who are Excluded* sobre educación para todos y los niños excluidos (2001), presenta una documentación global de los patrones de la exclusión, las causas y las condiciones en el nivel nacional, administrativo y de la escuela que afectan la exclusión y las tasas de deserción.

El informe identifica a los estudiantes excluidos como aquellos que:

- Se considera que no se 'ajustan' a las clases en términos generales,
- Contradicen las normas aceptadas de los que pueden o deben aprender,
- No pueden afrontar el costo del tiempo de la enseñanza escolar,
- No son libres o no se encuentran disponibles para participar (por ejemplo, niños geográficamente aislados, niños vinculados al conflicto armado o emigrantes no registrados)
- Viven en una situación de desastre.

Las escuelas contribuyen a excluir a los niños cuando:

- Aplican estrechos paradigmas y son incapaces de manejar la diversidad,
- No se preocupan por los niños que no se presentan y no efectúan seguimientos de los ausentes,
- No asisten en forma proactiva a las familias de los niños que son los más vulnerables.

Desde la educación también se utilizan términos como estudiantes con dificultades de aprendizaje, estudiantes con alto riesgo de desescolarización. Estudiantes con diagnósticos de que tienen una condición con un componente de base comportamental, intelectual, comunicativa, perceptual/sensorial o física que da como resultado un retardo en el funcionamiento educativo temporal. Son todos ellos estudiantes que requieren una continua valoración y monitoreo para confirmar o negar la presencia de una excepcionalidad y la necesidad de un Plan Educativo Especial o Personalizado (PEE o PEP).

Población vulnerable. Término utilizado por el MEN en la convocatoria de experiencias significativas donde especifíca que se habla de 4 grupos de priorización: grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizales y rom), grupos con necesidades educativas especiales (discapacidad y capacidades excepcionales), grupos de población afectada por el conflicto armado (desplazados y desvinculados) y habitantes de las zonas fronterizas en todo el territorio nacional (tomado de experiencias significativas).

Programa Educativo Especial. Aun cuando el término no aparece dentro de la legislación colombiana, en otros países un programa educativo especial (PEE) debe considerarse cuando un estudiante experimenta dificultades por un periodo largo de tiempo y no tiene progresos aun cuando se le den los soportes adicionales que el docente típicamente emplea en sus clases con todos los estudiantes.

Cuando el docente de aula o el padre identifique que un PEE se hace necesario para un estudiante, el o ella debe consultar con la Dirección o la Coordinación si existiese ésta.

Si se considera necesario generar un PEE debe hacerse una remisión al equipo de base de la institución o a quien se establezca desde la institución o desde el ente territorial para generar una valoración (informal, basada en el currículo y-o formal o estandarizada).

Un PEE es una indicación de excepcionalidad y se aplica a estudiantes que tienen una condición física, perceptual-sensorial, intelectual, comunicativa o de comportamiento que dan como resultado un retraso en el funcionamiento educativo.

Propósitos de la Educación[67]. La educación implica educación - formación de la persona, desde una perspectiva integral, y no sólo desde presupuestos académicos. Es necesario tener en cuenta dos dimensiones, una social y otra individual, y actuar desde ambas con el objetivo de preparar para la vida. Se enseñan habilidades académicas, personales y sociales, de una manera activa y participativa. Se hace a partir de las capacidades y necesidades más que desde las limitaciones, con altas expectativas.

Los objetivos educativos expresarán capacidades y habilidades que han de desarrollar cada estudiante a lo largo de su proceso de escolarización, para que pueda desenvolverse de la manera más autónoma posible en la edad adulta. A los estudiantes se les educa desde niños, como tales, para que lleguen a convertirse en adultos independientes; esto es un referente básico para la práctica educativa a lo largo de todas las etapas educativas (infantil, primaria, secundaria, programas de transición a la vida adulta...).

En el documento sobre competencias laborales del MEN[68]se identifican los siguientes aspectos relacionados con el propósito de la educación: El desarrollo integral de un estudiante debe atender todas sus dimensiones, de ahí que en la actualidad se otorgue especial énfasis a la formación y evaluación de competencias de distinto tipo: básicas (relacionadas con el lenguaje, la matemática y las ciencias), ciudadanas (referidas a la capacidad de actuar en sociedad) y laborales (necesarias para actuar como ser productivo). Con el fin de centrar la atención y los esfuerzos en la formación, los niveles de la básica primaria y secundaria han asumido el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas, principalmente. A su vez, la media, además de las anteriores, hoy en día se enfrenta al reto de crear condiciones para que los jóvenes desarrollen y ejerciten competencias laborales.

Las competencias se refieren a la capacidad de un individuo para desenvolverse en muchos ámbitos de la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral: "vale la pena resaltar que al hablar de competencias nos hallamos frente a un fenómeno tanto individual como social y cultural, pues es la sociedad la que da sentido y legitima cuáles son las competencias esperadas y de mayor reconocimiento".[69]

Esto podría ser congruente con identificar como Propósitos de la Educación:[70] La inclusión al aula regular como alternativa para niñ@s y jóvenes con deficiencia cognitiva en las escuelas debe tener presente que los modelos de inclusión para niñ@s y jóvenes con deficiencia cognitiva tienen mínimo cinco propósitos principales:

- Promover el aprendizaje a través de la provisión de programas educativos apropiados y que impliquen retos. Competencias básicas (relacionadas con el lenguaje, la matemática y las ciencias),
- Apoyar el establecimiento de patrones de comportamiento y competencias sociales apropiados a la edad. Competencias ciudadanas (referidas a la capacidad de actuar en sociedad)
- Estimular el desarrollo de relaciones significativas con compañeros, que vayan más allá del día escolar.
- Desarrollar en los niñ@s y jóvenes los valores que queremos en la sociedad y estos pueden ser aprendidos tempranamente desde la escuela. Competencias ciudadanas (referidas a la capacidad de actuar en sociedad)
- Preparar a los estudiantes para poder ejecutar un trabajo en su edad adulto promoviéndole su autodeterminación y autonomía. Competencias laborales (necesarias para actuar como ser productivo).

Proyecto Educativo Institucional PEI[71]. Los establecimientos educativos tienen que elaborar e implementar el PEI, a través del cual se busca un plantel organizado, con una misión claramente definida, que utiliza una pedagogía activa y programas curriculares acordes con las necesidades de formación de los alumnos, con el fin de hacer todo lo posible para que los alumnos obtengan buenos logros y para mejorar los niveles de eficiencia en la utilización de los recursos.

La formulación de los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, ha significado en cada establecimiento educativo, en cada comunidad educativa, una movilización orientada a identificar y construir su propio proyecto escolar, y un esfuerzo colectivo de estudio, análisis y definiciones que trasciende una vez más al conjunto de las instituciones de educación del país. Mediante la consolidación del Gobierno Escolar como mecanismo para democratizar las estructuras de poder los programas de mejoramiento de la calidad de la educación, a la vez que ha servido para ampliar el ámbito de acción de la escuela, involucrando a la comunidad educativa en su quehacer cotidiano.

Los establecimientos educativos elaboran e implementan el Proyecto Educativo Institucional - PEI - a través del cual se busca un plantel organizado, con una misión claramente definida, con pedagogías activas y programas curriculares acordes con las necesidades de formación de los alumnos.

Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC)[72]. También conocida como Rehabilitación Integral con Participación Comunitaria ha sido definida por la OMS como una estrategia para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Comprende el conjunto de actividades dirigidas a prestar servicios costo-efectivos a través de la movilización eficaz de los recursos locales dentro de la comunidad. Con base en estos criterios deben comenzarse a ofrecer servicios que respondan a las necesidades de la persona con discapacidad y sus familias dentro de sus localidades buscando:

- Mejorar la forma de prestación de servicios

- Proveer equidad de oportunidades
- Proteger los derechos humanos

Es una estrategia importante en la utilización de recursos económicos limitados con poblaciones cada vez más crecientes y cuando existe un número restringido de profesionales que puedan brindar atención en necesidades tan variadas como las que presentan las personas con discapacidad y sus familias.

Resultados medibles. Estos son conductas específicas, observables y medibles que asisten al estudiante para progresar hacia la meta general en su PEP. Los resultados medibles son por lo general secuénciales, desarrollados en pasos hacia la meta. Ellos indican un nivel de ejecución que puede ser medible u observable objetivamente. El logro de una meta supone la adquisición de varios resultados de ejecución. Por ej. si la meta es aprender a conducir un automóvil deben pensarse todos los pasos que deben seguirse para obtener esta meta (conocer las reglas, aprender a frenar aprender a parquear……).

Retraso Mental[73] [74]. Una de las instancias de mayor nivel de representatividad en materia de retraso mental la constituye la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), La Asociación es una entidad de trayectoria en la investigación de aspectos conceptuales y prácticos relacionados con el retraso mental. Las últimas declaraciones y ajustes definen el retraso mental "una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años" (AAMR, 2002) (Luckansson y Cols, 2002).

Esta definición, que ha sido ampliamente aceptada en el medio plantea las siguientes premisas:

- Las limitaciones en el funcionamiento son comprensibles en ambientes comunitarios típicos de lo iguales en edad y cultura.
- Enfatiza la importancia del funcionamiento del individuo y la limitación intelectual.
- Las limitaciones coexisten con capacidades.
- La evaluación ha de tener en cuenta las diferencias en la comunicación, en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
- Los apoyos son clave del proceso de atención y posibilitan desarrollar los planes de atención.
- El sistema de apoyos se ofrece en intensidades variables de acuerdo con el ciclo de vida y repercute en calidad de vida de la persona.

Con respecto a la definición del año 1996, denominada "paradigma de Retraso mental", la revisión del año 2002 añade una dimensión a las cuatro existentes: Participación, Interacciones y Roles Sociales, lo que la acerca a modelos interpretativos y prácticas pedagógicas de tipo ecológico / funcional, en las que tiene gran relevancia el contexto en el que se desenvuelve la persona. La estructura de esta definición es la siguiente:

- *Dimensión I: Aptitudes intelectuales.* Se valoran procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, la comprensión de ideas complejas, el ritmo de aprendizaje y la contextualización, generalización y transferencia del aprendizaje.
- *Dimensión II: Nivel de adaptación (relacionada con inteligencia conceptual, práctica, social*). Conjunto de habilidades conceptuales, prácticas y sociales que permiten el desempeño funcional en actividades de la vida diaria: Conceptuales: (competencias cognitivas, comunicativas y académicas)
- Prácticas: (se refiere a las habilidades de la vida diaria, que permiten un desenvolvimiento independiente en el contexto) Sociales: (comprende las habilidades requeridas para la comprensión, manejo y disfrute de las relaciones sociales e interpersonales).
- *Dimensión III: Participación, interacción y rol social.* Los roles sociales están determinados con relación a la edad y contexto en el que se desenvuelve la persona y están referidos a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales entre otros. La participación se evalúa mediante la observación directa de la interacción de la persona con el mundo social y material.
- *Dimensión IV: Salud física, salud mental y factores etiológicos.* Las personas con retraso, presentan las enfermedades comunes a las demás personas, pero existen diferencias en la manera de afrontar los síntomas y consecuencias. Pueden presentar dificultad para reconocer problemas físicos y de salud mental y comunicar síntomas y sentimientos frente al dolor, por lo que requieren de entrenamiento en sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que faciliten la expresión oportuna de la situación de salud y de una supervisión y acompañamiento permanente en la gestión de atención en salud y comprensión de planes de tratamiento.
- *Dimensión V: Contexto social: ambiente, cultura y oportunidades* A través de esta dimensión se valoran los niveles de actuación de la persona con retraso en el contexto, se diseñan e implementan apoyos que faciliten su integración desde cada uno de los siguientes niveles:
    - Microsistema o entorno vital (relación de la persona con lo inmediato a él, como familia, el lugar de trabajo y el grupo de compañeros).

- Mesosistema (ambientes cercanos como el barrio, los vecinos y organizaciones con servicios directos a las necesidades como ser humano).
- Macrosistema (patrones culturales, sistemas económicos y tendencias sociopolíticas. El sistema de 2002 mantiene, con respecto al de 1992:
  - El término de retraso mental.
  - Los tres criterios de diagnóstico: capacidad intelectual, conducta adaptativa y edad de comienzo, dándose información sobre las pruebas más adecuadas para la valoración de estos aspectos).
  - Persiste el énfasis en la intensidad de los apoyos como el foco principal de un sistema de clasificación (aún cuando para determinados propósitos se admite de nuevo la clasificación en relación con el nivel de funcionamiento intelectual)
  - Cabe señalar que el actual paradigma no establece grados de retraso mental (leve, moderado, severo y profundo) y que las intensidades de apoyo que propone se relacionan con los tiempos y los ciclos de vida en que debe ofrecerse el acompañamiento y no con los grados del retardo mental.
    En esta revisión del concepto de retraso mental del 2002, la AARM introduce el concepto de discapacidad intelectual, como un concepto dinámico y funcional, que permite entenderlo más desde el desempeño que desde los rasgos clínicos observables. Lo cual quiere decir que resulta de mayor relevancia en esta definición, la forma como las personas responden a las demandas del entorno en que se encuentran y las maneras en que logran adaptarse a las circunstancias particulares de la cotidianidad.

Servicios complementarios[75]. La atención integral y holística involucra servicios multisectoriales. Dentro de los servicios complementarios se encuentran aquellos proporcionados por especialistas, por el sistema de salud y-o por ONG en el área de rehabilitación. Pueden ser profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de lengua de señas colombiana, modelos lingüísticos, tiflólogos….

Unidades de Atención Integral (UAI)[76]. El Decreto 2082 de 1996 en su artículo 15, se refiere a las unidades de atención integral (UAI) como un conjunto de programas y servicios profesionales interdisciplinarios que las entidades territoriales ofrecen a los establecimientos educativos que integran en sus aulas estudiantes con necesidades educativas especiales.

Valoración. La valoración de los estudiantes busca la identificación de aquellos estudiantes excepcionales que requieren un Programa Educativo Individualizado. La secretaría de educación de la entidad territorial definirá la instancia o institución encargada de determinar la condición de discapacidad o de capacidad o talento excepcional, mediante una evaluación psicopedagógica y un diagnóstico interdisciplinario.[77]

---

[1] Temario Abierto sobre Educación Inclusiva UNESCO 2004
[2] Documento de la SED en el proyecto con la Corporación Síndrome de Down 2003
[3] Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html
[4] ibidem
[5] ibidem
[6] ibidem
[7] ibidem
[8] ibidem
[9] ibidem
[10] Resolución 2565 de 2003 Ministerio de educación Nacional de Colombia
[11] Informe Nacional sobre el desarrollo de la Educación en Colombia 46ª. Conferencia Internacional De Educación (Cie). Ginebra Suiza, Septiembre 5 Al 7 De 2001 Bogota, D.C. Colombia junio de 2001
[12] Resolución 2565 de 2003 Ministerio de educación Nacional de Colombia
[13] Propuestas par el Fomento de la autodeterminación en personas con Autismo y Retraso Mental. Tamarit, J. FEAPS Memorias Congreso de Discapacidad y Calidad de Vida 2002
[14] Wehmeyer , M. L.1996: Selfdetermination as an educactional outcome. En D.J. Sands y M.L. Wehmeyer: Self determination across the life span. Baltimore: Paul H. Brookes
[15] http://www.thearc.org/posits/selfdetps.html
[16] Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html
[17] Documento Borrador Roeher Best and Promising Practices in Inclusive Education Policy and Practices
[18] Movimiento asociativo en favor de las personas con discapacidad intelectual. Está articulado en Federaciones, una por cada comunidad autónoma, y su misión es MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DE SUS FAMILIAS. Representa a 19 Federaciones, un total de 725 asociaciones y 2.100 centros y servicios. Tiene un compromiso con la Calidad, integrando la calidad de vida como finalidad y calidad total como herramienta de gestión.
[19] Manuales de Buenas Practicas FEAPS
[20]
[21] Definiciones Ministerio de Educación Nacional 2005
[22] Resolución 2565 de 2003 Ministerio de educación Nacional de Colombia
[23] ibidem

[24] Documento elaborado por Corpoeducación en el marco del Convenio con el Ministerio de Educación Nacional para la definición de lineamientos de política para la educación media2003-2006. Es un documento de apoyo, destinado principalmente a los equipos técnicos del Ministerio de Educación Nacional y de las secretarías de educación.
[25] http://www.beachcenter.org/
[26] Temario abierto sobre Educación Inclusiva UNESCO 2004
[27] OMS. Clasificación internacional del funcionamiento y la discapacidad - CIF. Ginebra, 2000
[28] Shalock
[29] Discapacidad: La raíz de la palabra "discapacidad" es "capacidad", es decir una aptitud o habilidad. Sin embargo, la clasificación "A" que anteriormente se refería a discapacidades, es una clasificación no de habilidades sino de "actividades" tal como son realizadas por los individuos en su vida. Por esta razón, se pensó que la utilización del término "limitación en la actividad" era más apropiada que la utilización del término "discapacidad". Sin embargo y debido a que el término "discapacidad" ya ha sido adoptado en política social, leyes y otras áreas importantes en todo el mundo, se ha visto la necesidad de seguir utilizándolo. Por lo tanto, ahora el término se utiliza como término genérico para todas las dimensiones - deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. El término de persona con discapacidad se utiliza aquí más como un término genérico que abarca al grupo de referencia de este documento pero se reconoce que este termino debería entenderse de acuerdo a las definiciones propuestas por la OMS en su última versión del CIDDM donde el término discapacidad utilizado en la versión de 1980 de la CIDDM ha sido remplazado por la dimensión de las Actividades. Esta dimensión se basa únicamente en la realización de tareas y acciones por el individuo. "Minusvalía "ha sido replanteada como "Participación". De esta manera se ha introducido una connotación y concepción positiva de la dimensión. La dimensión de la participación ha sido clasificada de acuerdo con las áreas relacionadas con las situaciones principales de la vida. Este enfoque permite una mejor identificación de las restricciones en las diferentes áreas y se espera que esto prepare el terreno para soluciones prácticas que consigan una mejor participación de las personas con discapacidad. OMS. http://www.who.int/classification/icf/intros/CIF-Spa-Intro.pdf
[30] Para el tema de Manejo Social del Riesgo se utilizan apartes del artículo de Holzmann y Jorgensen *Manejo Social del Riesgo: Un nuevo Marco Conceptual para la Protección Social y más allá.* Documento de Trabajo No 0006 sobre Protección Social. Banco Mundial, febrero de 2000. Para la aplicación de los conceptos al Sistema de Protección Social en el país se extrajeron apartes del documento *Bases conceptuales para la creación de un Ministerio de Protección Social en Colombia,* elaborado por el Centro Regional de Estudios Cafeteros y Económicos - CRECE y Ministerio de Salud en diciembre de 2002; documento basado a su vez en *Creación del Sistema Social de Riesgo para Colombia.* Informe Final. Consultoría para el BID-DNP, realizada por el CRECE de Manizales en el año 2001.
[31] Rawlings, Laura B. Resumen Ejecutivo. Colombia. Social Safety Net Assessment. Final Report. World Bank. March, 2002
[32] http://www.beachcenter.org/
[33] UNESCO Datos Mundiales de Educación 2003
[34] ibidem
[35] Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html
[36] UNESCO
[37] Best Practices in Quality and Inclusive Education for Students with Disabilities http://www.nhspecialeducationreform.org/index.htm
[38] Índice de Inclusión CSIE UNESCO
[39] Manuales de Buenas Practicas de la FEAPS
[40] Temario Abierto sobre Educación Inclusiva UNESCO 2004
[41] UNESCO Datos Mundiales de Educación 2003
[42] Informe Nacional sobre el desarrollo de la Educación en Colombia 46ª. Conferencia Internacional De Educación (Cie). Ginebra Suiza, Septiembre 5 Al 7 De 2001 Bogota, D.C. Colombia junio de 2001
[43] Informe Nacional sobre el desarrollo de la Educación en Colombia
[44] ibidem
[45] ibidem
[46] ibidem
[47] Manual de Buenas Practicas FEAPS
[48] AVANCES Revista de la Corporación Síndrome de Down
[49] Tema Abierto sobre Educación Inclusiva UNESCO 2004
[50] UNESCO Datos Mundiales de Educación 2003
[51] Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html
[52] Temario abierto sobre Educación Inclusiva UNESCO 2004
[53] García Pastor 1993 Citado en Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html
[54] Resolución 2565 de 2003 Ministerio de educación Nacional de Colombia
[55] Agencia Europea de Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales (2003). Special Needs Education in Europe. A Thematic Publication by EADSNE. Bruselas. www.european-agency.org
OCDE (2000). Special Needs Education Statistics and Indicators (Estadísticas e Indicadores de Educación para Necesidades especiales), pág. 8.
President's Commission on Excellence in Special Education (Comisión Presidencial sobre Excelencia en Educación Especial) (2002). A New Era: Revitalizing Special Education for Children and Their Families. Washington, D.C.: Ministerios de Educación de Estados Unidos. Disponible en:
www.ed.gov/inits/commissionsboards/whspecialeducation/
[56] Toronto Catholic District School Board. School Based Student Support Services
[57] Manuales de Buenas Practicas de la FEAPS
[58] Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html
[59] ibidem
[60] ibidem
[61] Manuales de Buenas Practicas FEAPS
[62] Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html
[63] Informe Nacional sobre el desarrollo de la Educación en Colombia 46ª. Conferencia Internacional De Educación (Cie). Ginebra Suiza, Septiembre 5 Al 7 De 2001 Bogota, D.C. Colombia junio de 2001
[64] Manuales de Buenas Practicas de la FEAPS
[65] Temario abierto sobre Educación Inclusiva UNESCO 2004
[66] http://www.beachcenter.org/
[67] Manual de Buenas Practicas FEAPS
[68] http//www.mineducacion.gov.co
[69] Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación (1999). Evaluación de competencias básicas en lenguaje y matemáticas. Bogotá. Secretaría de Educación de Bogotá.

[70] Proyecto Secretaria de Educación del Distrito SED y Corporación Síndrome de Down 2002
[71] Informe Nacional sobre el desarrollo de la Educación en Colombia 46ª. Conferencia Internacional De Educación (Cie). Ginebra Suiza, Septiembre 5 Al 7 De 2001 Bogota, D.C. Colombia junio de 2001
[72] Lineamientos de Atención en Salud para la población con Discapacidad en el DC. Secretaria Distrital de Salud. 2001
[73] www.aamr.org
[74] Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad Ministerio de Educación Nacional de Colombia. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html
[75] Temario abierto sobre Educación Inclusiva UNESCO 2004
[76] Resolución 2565 de 2003 Ministerio de educación Nacional de Colombia
[77] Resolución 2565 de 2003 Ministerio de educación Nacional de Colombia